

Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Filología y Traducción



**La interdisciplinariedad en los Estudios de Traducción
y su manifestación en el contexto de la formación de traductores:**

diseño del corpus VERIFID para el estudio terminológico
de la descripción de la oferta formativa pública
del Grado en Traducción e Interpretación en España.

TESIS DOCTORAL

Autora: NATIVIDAD AGUAYO ARRABAL

Dirección: DRA. MARIÁN MORÓN MARTÍN

Codirección: DRA. CATHERINE WAY

Sevilla, mayo de 2017

Agradecimientos

*Yo era débil, demasiado débil para volar,
pero tú estabas allí, bien a mi lado,
incitándome a hacerlo...
Extendí las alas y abandoné el nido,
jurando que nada se me opondría.
Probé el amor y probé la vida,
pero no lo bastante para satisfacerme...
Incitándome a continuar y dándome fuerzas,
te oía diciéndome: ¡Adelante, pequeña!
Puedes hacerlo, no es más que la vida.
¡No tiene nada de particular!
Es solo... cuestión de entenderla por dentro.*
(Came back to show you I could fly, Klein 1989.
Traducción de Héctor Silva 1991)

Gracias a mis directoras, Cathy y Marián por creer en la materialización de esta idea y en mis posibilidades desde el principio sin dudar.

A ti, Cathy, por la suerte de contar con tu inestimable ayuda, por tus consejos y tu valioso tiempo. Gracias por permitir que este trabajo lleve, de alguna forma, el sello de la UGR, Universidad a la que tanto cariño tengo, donde encontré amistades para toda la vida dentro y fuera de ella y se forjó mi formación que, con este trabajo, cierra una etapa decisiva.

Porque hace ya unos siete años comenzaba nuestra andadura en esta investigación, casi sin apenas darme cuenta, dejándome llevar por tu entusiasmo. GRACIAS, Marián, por tu siempre buena voluntad, tu entrega y dedicación han hecho de estas páginas lo que tantas veces empezó como un garabato de esos que tanto te sirven para explicarte... que ahora hago míos. Has conseguido mi admiración y mi cariño para siempre.

A mis padres, porque la libertad y los valores que han infundado en mí, han hecho posible que hoy esta meta se vea cumplida. Gracias por vuestro cariño, vuestros buenos consejos, vosotros sabéis sacar lo mejor de mí, solo por ver vuestras caras de felicidad este gran esfuerzo habrá merecido la pena.

A mis hermanos, Carlos y Antonio, porque a pesar de la distancia en muchos años, Granada, Portsmouth, Wakefield, Sevilla... siempre me he sentido cerca de vosotros. El buen hacer en vuestros trabajos y el gran corazón que tenéis siempre han sido el espejo donde mirarme. Gracias por dejarme ser vuestra “hermanilla”.

A Alba, Gonzalo, Carolina, Rodrigo e Isabel, y a Gema e Isabel, por llenar de alegría esta familia. Espero que algún día entendáis por qué vuestra tita tenía tantos “deberes” en estos años y que, si algún día leéis esto, os sintáis orgullosos de mí. Os quiero, sois mi locura.

“Quien no arriesga, no gana” podría ser la frase para describir tu valentía al querer acompañarme en mi camino y, además, con una tesis de la mano. Gracias, Alberto, por creer en mí desde casi antes de conocerme, por animarme, cuidarme, quererme... Quiero escribir muchos más días contigo. Gracias por SER y ESTAR.

A mi compañera de carrera, piso, máster, trabajo, alegrías, penas... No hay palabras para agradecerte por ser como eres, Cristina, por ser mi hermana “mayor” y por hacerme creer con fe ciega que existe la amistad para siempre, sabes que estás conmigo en todo lo que hago. Nos debemos muchos paseos y viajes, ahora nos toca a nosotras.

A todos mis amigos y amigas que habéis estado ahí también durante este tiempo, ya sabéis quiénes sois. Vuestras palabras de ánimo y vuestros “¡Tú puedes, campeona!” me han hecho darme cuenta de lo afortunada que soy de teneros cerca. Espero saber devolveros el tiempo que he estado ausente.

En estos momentos también me acuerdo de todos mis profesores del colegio, del instituto, de la carrera... a Elías... sé que desde donde estés leerás también este cachito de redacción, algo más larga de lo que fue aquella de París que tanto elogiaste... De todos ellos fue naciendo mi constancia, mis conocimientos, mi educación y, muy seguramente, mi amor por la docencia.

A todos aquellos que no me acompañan hoy, pero sé que se alegran de que esto tenga un punto y final y vea cumplida esta etapa, gracias también.

No os quepa duda de que, aunque este es el resultado de mi trabajo, hay en él un trozo de todos vosotros.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA ID Y CONCEPTOS DERIVADOS	15
1. Hitos y evolución de la ID en el contexto de la Educación Superior	18
La disciplinariedad vs. la ID	
❖ <i>Organización de los centros formativos</i>	18
❖ <i>Noción de disciplina</i>	18
❖ <i>Organización del conocimiento</i>	19
Hitos en el giro hacia la ID	
❖ <i>La OCDE y la UNESCO en pro de la ID</i>	21
❖ <i>La apuesta por la ID</i>	22
Debates	
❖ <i>La ID encuentra su base en la disciplinariedad</i>	23
❖ <i>La ID como respuesta a problemas complejos</i>	25
1.1. Consideraciones en la búsqueda de una definición para la ID y sus términos asociados	27
1.2. Criterios para la definición de la ID	28
1.3. Delimitación de rasgos esenciales para la definición de la ID	30
1.4. Tipos de ID: clasificaciones basadas en los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas	34
❖ <i>Modelo de Kaindl (1999)</i>	46
1.5. La ID como forma de organización de la enseñanza	49
1.6. Conclusiones Capítulo 1	53
CAPÍTULO 2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL MARCO DE BOLONIA	56
2.1. El proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos: la Declaración de Bolonia	60
2.2. Principales fundamentos del Proceso de Bolonia	63
2.3. Empleabilidad y competencias en el marco de Bolonia	67
2.4. La transversalidad como vía para la ID	75
2.5. Otros instrumentos de Bolonia que propician la ID: la movilidad y las titulaciones conjuntas	80
❖ <i>Movilidad en el contexto del EEES</i>	81
❖ <i>Los programas conjuntos y la ID en el EEES</i>	88
❖ <i>Las dobles titulaciones en España</i>	96
2.6. Principales aportaciones de la ID en el contexto de reformas del EEES	101

2.7. Bolonia en España	104
2.7.1 Obstáculos para la ID del sistema universitario español en el contexto de reformas del EEES	106
2.8. Conclusiones Capítulo 2	116
 CAPÍTULO 3. BOLONIA EN LOS ESTUDIOS DE TI	 119
3.1. La formación por competencias: competencias transversales en TI	122
3.2. Movilidad en TI en el marco de Bolonia	129
3.3. Las dobles titulaciones en TI: iniciativa para diversificar la oferta educativa	136
3.4. Conclusiones Capítulo 3	141
 CAPÍTULO 4. LA ID EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN	 144
4.1. Análisis del plano epistemológico de los ET	147
4.1.1. Principales enfoques y giros en la evolución de los ET	147
4.1.2. Niveles de cooperación entre disciplinas (Kaindl 1999) aplicados de los ET	151
4.1.3. Debates surgidos en la evolución de los ET hacia la ID	158
 4.2. Repercusiones de la ID en TI: análisis en los planos investigador y profesional	 171
4.2.1. Análisis del plano investigador en TI marcado por la ID	172
❖ <i>Niveles de integración entre disciplinas en el ámbito de la investigación</i>	172
❖ <i>Justificación de la importancia de la ID en la investigación científica</i>	173
❖ <i>Implicaciones de la ID en la práctica investigadora</i>	175
❖ <i>Algunas limitaciones en la experiencia de proyectos colaborativos de investigación interdisciplinar en el ámbito de la TI</i>	177
❖ <i>Impacto del carácter ID de la TI en el plano investigador</i>	178
❖ <i>El carácter interdisciplinar de la TI en la producción científica</i>	182
❖ <i>Principales conclusiones del apartado 4.2.1.</i>	186
4.2.2. La ID para el profesional de la TI: nuevas necesidades del mercado global	190
❖ <i>Introducción</i>	190
❖ <i>NNTT específicas de la TI: TM, TA y postedición</i>	194
❖ <i>Influencia de las NNTT a nivel del “macrocosmos” del TI</i>	195
❖ <i>Hacia la provisión de servicios lingüísticos</i>	196
❖ <i>Nuevos perfiles para el profesional de la traducción: demanda de perfiles interdisciplinares</i>	198
4.2.2.1. Clasificación de profesiones y competencias ESCO	204
❖ <i>Qué es ESCO y cuál es su relevancia para nuestro estudio</i>	204

4.2.2.1.1. Principales reflexiones a partir de la ID en el plano profesional de traductores e intérpretes	211
4.3. Conclusiones Capítulo 4	218
CAPÍTULO 5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	223
5.1. Metodología de investigación	228
5.1.1. Delimitación del problema en el contexto de la investigación	228
5.1.2. Formulación de los problemas y las preguntas de investigación	230
5.1.3. Formulación de los objetivos generales y específicos	235
5.2. Diseño de la investigación	239
5.2.1. Metodología de investigación basada en análisis de corpus	240
5.2.1.1. Aportación de nuestro corpus electrónico a los ET	242
5.2.1.2. Método mixto de investigación	243
5.2.1.3. Consideraciones del enfoque y diseño de nuestro estudio	248
5.2.1.4. Corpus <i>ad hoc</i> del catálogo de dobles titulaciones en TI en España	251
❖ Metodología para la búsqueda de dobles titulaciones en TI en España	254
❖ Fases en la creación del mapa de las DT en TI en España	256
5.2.2. El análisis de contenido como técnica para el estudio de corpus VERIFID	256
5.2.2.1. Procedimiento del análisis de contenido	257
5.2.2.2. Contribución de la metodología del análisis de contenido al cumplimiento de objetivos del estudio	260
5.2.3. Población y muestra	263
5.2.3.1. Naturaleza del fenómeno objeto de estudio	264
5.2.3.2. Características de la muestra	267
5.2.3.3. Acceso y descripción de la muestra: corpus VERIFID	269
❖ Colección de documentos que integran el corpus VERIFID	275
❖ Macroestructura de las memorias de verificación	276
5.2.4. Descripción de la herramienta AntConc	278
❖ Presentación del programa	278
❖ El uso de las herramientas de AntConc en la consecución de nuestros objetivos	280
5.2.5. Aplicación de la técnica del análisis de contenido al corpus VERIFID	281
5.2.6. Etapas del análisis del corpus VERIFID	292
5.3. Conclusiones Capítulo 5	294

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CORPUS VERIFID (PARTE I)	296
Variable 1: Concepto de la ID en TI	297
6.1. Interdisciplina*	
V1.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de <i>hits</i>) para el lema interdisciplina* (ID y derivados)	297
V1.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales	299
V1.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad	304
V1.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para la ID en VERIFID	305
❖ Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)	306
V1.4. Nivel macro: resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia	308
V1.4. Nivel micro: resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad	311
V1.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 1 (lema interdisciplina*)	312
V1.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones para el término ID y derivados	313
Variable 2: Presencia de las variantes denominativas de la ID	321
6.2.1. Multidisciplina*	322
6.2.2. Pluridisciplina*	337
6.2.3. Transdisciplina*	338
V2.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de <i>hits</i>) para los lemas multi/pluri/transdisciplina* (MD/PD/TD y derivados)	
V2.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales	
V2.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término MD/PD/TD y derivados por universidad	
V2.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para la MD/PD/TD en VERIFID	
❖ Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)	
V2.4. Nivel macro: resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia	
V2.4. Nivel micro: resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad	
V2.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 2 (lemas multi/pluri/transdisciplina*)	
V2.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones	

❖ Resumen (I) análisis 6.2. presencia de las variantes denominativas de la ID	340
❖ Resumen (II) usos ID/MD/PD/TD	345
Variable 3: Manifestación de la id en el contexto del EESS	348
6.3.1. Transversal*	349
6.3.2. Versátil*	375
6.3.3. Flexib*	387
V3.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de <i>hits</i>) para los lemas transversal*, versátil* y flexib* y derivados	
V3.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales	
V3.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término transversal, versátil, flexible y derivados por universidad	
V3.4. Nivel macro: Descripción de los contextos de uso más significativos para los términos transversal, versátil, flexible y derivados en VERIFID	
❖ Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)	
V3.4. Nivel macro: resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia	
V3.4. Nivel micro: resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad	
V3.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 3 (lema transversal*, versátil* y flexib* y derivados)	
V3.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones	
(PARTE II)	
6.3.4. Corpus DOBTI: Mapa del catálogo de dobles titulaciones para la TI en España	401
V3 (II) 1. Listado de dobles titulaciones (DT) en TI en España	402
V3 (II) 2. Recuento de DT por centro	403
V3 (II) 3. Representación de la oferta de DT en la titulación de TI	404
V3 (II) 4. Categorización de disciplinas con las que se combina la TI en estas DT	406
4.1. Facultades a las que se adscriben estas DT en TI	407
4.2. Áreas de conocimiento que se asocian con los Estudios de TI para formar DT	411
V3 (II) 5. Áreas de conocimiento según el tipo de universidad	413
<i>Tendencias en la configuración de las DT en las universidades públicas</i>	413

<i>Tendencias en la configuración de las DT en las universidades privadas</i>	416
V3 (II) 6. Diagnóstico del nivel de ID de las DT en TI en España	417
V3 (II) 7. Consideraciones finales del estudio del corpus DOBTI	421
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	423
7.1. Conclusiones por objetivo de investigación	424
7.2. Proyección de resultados	444
BIBLIOGRAFÍA	448
Referencias para las memorias de verificación del grado en TI (corpus VERIFID)	504

ANEXOS

Anexo i. Muestra del corpus VERIFID (17 memorias de Verificación del Grado en TI).

Listado de siglas y abreviaturas

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
APEID	<i>Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development</i>
BFUG	<i>Bologna Follow-up Group</i>
CAT	<i>Computer-Aided Translation</i>
CCDUTI	Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación del Estado Español
CCU	Consejo de Coordinación Universitaria
CEPES	<i>Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur</i>
CERI	Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza
CEX	Comercio exterior
CSA	<i>Common Sense Advisory</i>
DAT	Documentación Aplicada a la Traducción
DT	Doble titulación
EACEA	<i>Education, Audiovisual and Culture Executive Agency</i>
ET	Estudios de Traducción
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEI	Espacio Europeo de Investigación
EESS	Espacio Europeo de Educación Superior
EMOS	<i>Europe Master Official Statistics</i>
ESCO	<i>Classification of European Skills/Competences, qualifications and Occupations</i>
EUA	<i>European University Association</i>
FET	<i>Future and Emerging Technologies</i>
FSTA	<i>Food Science and Technology</i>
FTI	Facultad de Traducción e Interpretación
HAMT	<i>Human Assisted Machine Translation</i>
ID	Interdisciplinariedad
KWIC	<i>Key Word In Context</i>
LERU	<i>League of European Research Universities</i>
LISA	<i>Localization Industry Standards Association</i>
MAHT	<i>Machine Aided Human Translation</i>
MD	Multidisciplinariedad
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MIT	Multi-, Inter- y Transdisciplinariedad
MLIS	<i>Multi-Lingual Information Society Programme</i>
MT	Memoria de Traducción
NACE	<i>Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne</i>
NNTT	Nuevas Tecnologías
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PCEO	Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales
PD	Pluridisciplinariedad
PNB	Producto Nacional Bruto
RUTC	Registro de Universidades, Centros y Títulos
SET	Suplemento Europeo al Título

SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SVM	<i>Spontaneous Virtual Mobility</i>
TA	Traducción Automática
TAO	Traducción Asistida por Ordenador
TD	Transdisciplinariedad
TEP	<i>Translate-Edit- Proofread</i>
TI	Traducción e Interpretación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TS	<i>Translation Studies</i>
TSB	<i>Translation Studies Bibliography</i>
UA	Universidad de Alicante
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAH	Universidad de Alcalá de Henares
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UAX	Universidad Alfonso X el Sabio
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UCO	Universidad de Córdoba
UEM	Universidad Europea de Madrid
UGR	Universidad de Granada
UJI	Universidad Jaume I de Castelló
ULPGC	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
UM	Universidad de Murcia
UMA	Universidad de Málaga
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas
UPCO	Universidad Pontificia Comillas
UPF	Universidad Pompeu Fabra
UPO	Universidad Pablo de Olavide
UPV-EHU	Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
URJC	Universidad Rey Juan Carlos
USAL	Universidad de Salamanca
UV	Universitat de València
UVA	Universidad de Valladolid
UVI	Universidad de Vigo

Listado de tablas

Tabla 1	Formulación de objetivos generales del estudio.	10
Tabla 2	Características de la disciplinariedad y la ID de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones basadas en Grigg et al. (2003: 6-7).	20
Tabla 3	Definiciones de ID ordenadas cronológicamente.	32
Tabla 4.	Tipologías de ID en el discurso general de la enseñanza y la investigación.	35
Tabla 5	Etapas sucesivas para una mayor cooperación entre disciplinas (Erich Jantsch en Apostel et al. 1972: 106).	38
Tabla 6	Requisitos para detectar la ID en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en un programa formativo.	51
Tabla 7	Correlación entre las exigencias del actual mercado laboral (1-4) y los objetivos académicos (a-d) en el EEES (adaptado de Kohler 2004).	68
Tabla 8	Tipos de competencias genéricas descritos en el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003: 81-84).	73
Tabla 9	Relación de correspondencia entre las expectativas del mercado laboral en términos de empleabilidad y las del mundo académico en el marco del EEES con las competencias genéricas como punto de unión (adaptado de Kohler 2004:15).	79
Tabla 10	Diferencias entre las dobles titulaciones y las titulaciones conjuntas para determinar su posible nivel de ID.	92
Tabla 11	Efectos del Proceso de Bolonia en la interdisciplinariedad en los 8 países analizados “National Reports 2005” (Carrera y Viñuela 2005: 23).	111
Tabla 12	Potencial para el trabajo interdisciplinar en los ocho países europeos analizados (Griffin et al. 2005: 38).	114
Tabla 13	Relación entre las competencias del traductor (Kelly 2007) y las competencias genéricas definidas en Tuning (González y Wagenaar 2003) (en Kelly 2007: 136).	128
Tabla 14	Relación entre las ventajas de la movilidad aplicadas al desarrollo de la competencia traductora a partir de la Teoría de Coleman (2001) basada en las áreas de impacto definidas en el proyecto Residence Abroad Project (Soriano 2010).	132
Tabla 15	Obstáculos para la ID en el sistema universitario español.	137
Tabla 16	Síntesis de los niveles progresivos de interacción entre disciplinas basada en modelo de Kaindl 1999: 143 (en Göpferich 2011: 4-5).	153
Tabla 17	Prevalencia de la MD en el momento predisciplina de los ET (adaptado de Calvo 2010: 48).	154
Tabla 18	ID imperialista.	155
Tabla 19	La TI como campo de conocimiento con objeto de estudio propio.	156
Tabla 20	La TI entendida como interdisciplina a partir de finales de los 80/principios de los 90.	156
Tabla 21	La TI como interdisciplina importadora.	157

Tabla 22	Clasificación de algunos trabajos de investigación del binomio Traducción y Comercio Exterior según el objeto de estudio (en Morón y Aguayo 2013: 344).	181
Tabla 23	Categorización para definir niveles de ID en investigación (basado en Klausen 2014: 32-33).	187
Tabla 24	Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2643 Traductores, intérpretes y lingüistas y puestos asociados dentro de la misma categoría	205
Tabla 25	Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2444 Filólogos, traductores e intérpretes y puestos asociados dentro de la misma categoría.	207
Tabla 26	Exposición de los problemas y preguntas de investigación.	234
Tabla 27	Formulación de los objetivos generales y específicos a partir de los problemas de investigación.	237
Tabla 28	Variables para la combinación de paradigmas mixtos de Grotjahn (1987).	246
Tabla 29	Justificación del enfoque mixto de nuestra investigación basado en el paradigma 7 de Grotjahn (1987).	247
Tabla 30	Descripción de la muestra de DT en TI para las Universidades públicas españolas.	253
Tabla 31	Descripción de la muestra de DT en TI para las Universidades privadas españolas.	254
Tabla 32	Población objeto de estudio: listado de Universidades públicas que ofertan el Grado en Traducción e Interpretación en España.	270
Tabla 33	Descripción detallada de la muestra del estudio terminológico VERIFID.	272
Tabla 34	Vinculación de las herramientas de AntConc con los propósitos de nuestro estudio de corpus.	280
Tabla 35	Metodología del análisis de contenido (basado en Piñuel 2002: 10; Fernández 2002: 38-39; Tejedo 2013: 100-101).	282
Tabla 36	Formulación de categorías y subcategorías para el análisis del corpus VERIFID.	285
Tabla 37	Identificación de unidades de registro para el análisis del corpus VERIFID.	289
Tabla 38	Nº de concordancias para el lema interdisciplina*.	297
Tabla 39	Categorías para los ítems 1.1. y 1.2. de la variable 1 “Concepto de la ID en TI”.	305
Tabla 40	Nº de concordancias para el lema multidisciplina*.	322

Tabla 41	Categorías para los ítems 2.1. y 2.2. de la variable “Presencia de las variantes denominativas de la ID”.	326
Tabla 42	Recuento de resultados de Concordancias para los lemas multidisciplina*, pluridisciplina* y transdisciplina*.	340
Tabla 43	Cómputo de resultados para el número total de hits por variante (ID, MD, PD, TD) y total de hits filtrados por contexto.	341
Tabla 44	Resumen (II) usos ID/MD/PD/TD en VERIFID	345
Tabla 45	Nº de concordancias para el lema transversal*.	349
Tabla 46	Categorías para el ítem 3.1. de la variable 3 “Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES”.	360
Tabla 47	Nº de concordancias para el lema versátil*.	375
Tabla 48	Categorías para el ítem 3.1. de la variable 3 “Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES” (análisis lema “versátil*”).	379
Tabla 49	Nº de concordancias para el lema flexib*.	387
Tabla 50	Listado de dobles titulaciones en TI en España (universidades públicas y privadas).	403
Tabla 51	Categorización de disciplinas con las que se combina la TI en estas DT.	406
Tabla 52	Facultades a las que se adscriben estas DT en TI	408
Tabla 53	Clasificación de centros universitarios en España con formación en TI según su nivel de configuración disciplinar (en torno a la disciplina en TI en exclusiva o en combinación con otras).	410
Tabla 54	Clasificación áreas de conocimiento con las que asocia el Grado en TI para formar las DT del corpus DOBTI. (REVISAR NOMBRE)	411
Tabla 55	Dobles grados en TI en universidades públicas españolas	415
Tabla 56	Rasgos distintivos de la MD recuperados de la literatura revisada en el capítulo 1.	418
Tabla 57	Recuento de los resultados para las variantes denominativas de la ID recuperadas en la TSB (en Hartama 2011: 4).	432

Listado de gráficos

Gráfico 1	Estructura del trabajo de investigación por bloques.	11
Gráfico 2	Características definitorias de los enfoques de investigación integrada (en Stock y Burton 2011: 1101)	43
Gráfico 3	Cooperación entre las fronteras disciplinarias (según Kaindl 1999: 143 en Göpferich 2011: 4).	47
Gráfico 4	Rasgos distintivos de los niveles de ID (basado en Klein 2010a: 16).	48
Gráfico 5	Esquema de las dos partes que componen el capítulo 2.	59
Gráfico 6	Líneas de actuación prioritarias del Proceso de Bolonia y principales objetivos vinculados.	66
Gráfico 7	Relación complementaria entre la transversalidad y la interdisciplinariedad en el currículo (basado en Hernández et al. 2014: 104-105).	76
Gráfico 8	La transversalidad curricular y la ID mediante competencias o materias de carácter transversal.	78
Gráfico 9	Correspondencia entre la ID y la empleabilidad a través del fomento de las competencias transversales en el currículo.	80
Gráfico 10	Objetivos de la movilidad en el EEES (basado en el Comunicado de Lovaina 2009: 4).	82
Gráfico 11	Comparación entre competencias clave requeridas por los empleadores y las adquiridas durante la movilidad internacional (Cooper 2012: 7).	83
Gráfico 12	Correspondencia entre la movilidad académica y la interdisciplinariedad.	84
Gráfico 13	Correspondencia entre la movilidad profesional y la interdisciplinariedad	87
Gráfico 14	Vínculo entre las titulaciones conjuntas y la interdisciplinariedad en el contexto del EEES.	88
Gráfico 15	Distribución estimada de las titulaciones conjuntas por campo de especialidad (Tauch y Rauhvargers 2002: 31).	94
Gráfico 16	Representación de DT en el catálogo nacional de títulos de grado	97
Gráfico 17	Número total de titulaciones en el sistema univ. español	98
Gráfico 18	PCDEO de Grado según el tipo de universidad	99
Gráfico 19	PCEO de Grado según rama de conocimiento	100
Gráfico 20	Aportaciones de la interdisciplinariedad en el contexto del EEES.	102
Gráfico 21	Esquema de los bloques I y II de la investigación (marco conceptual e institucional aplicado a los ET).	120
Gráfico 22	Esquema del capítulo 3 “Bolonia en los estudios de TI” diseñado en función de la estructura del capítulo 2 “La ID en el marco de Bolonia”.	121
Gráfico 23	Mapa básico de Holmes de los ET (en Toury 2012 [1995]: 4).	149
Gráfico 24	Cooperación entre las fronteras disciplinarias (según Kaindl 1999: 143 en Göpferich 2011: 4).	152
Gráfico 25	Mapa de la interacción de las disciplinas que interactúan con los ET (Hatim y Munday 2004: 8).	161

Gráfico 26	Conexiones interdisciplinarias y relación entre la localización web y los ET en general (en Jiménez-Crespo 2013: 135).	170
Gráfico 27	Tipos de perspectivas en la investigación sobre la práctica de la interpretación: interdisciplinar y ontológica (en Xiu Yan et al. 2013).	184
Gráfico 28	Desglose de perspectivas interdisciplinarias que abordan la práctica de la interpretación (en Xiu Yan et al. 2013).	185
Gráfico 29	Niveles de ID según los diferentes estadios en la evolución de los ET (basado en Kaindl 1999).	219
Gráfico 30	Niveles de cooperación entre disciplinas en el ámbito de la investigación basado en Klausen (2014: 32).	220
Gráfico 31	Bloques de la investigación (bloque III: capítulos 5, 6 y 7).	224
Gráfico 32	Esquema del capítulo 5 (epígrafes 5.1. y 5.2. Metodología y diseño de la investigación).	227
Gráfico 33	Relación de interdependencia entre los cuatro elementos del proceso de investigación: el paradigma, el fenómeno objeto de estudio, la pregunta de investigación y la metodología (adaptado de Hernández Pina 1998: 4)	231
Gráfico 34	Identificación de la fase de diseño de la investigación dentro de las etapas del proceso (adaptado de Taylor 2017: 89).	240
Gráfico 35	Paradigmas de investigación (adaptado de Grotjahn 1987: 59-60 y Morón 2010a: 362).	247
Gráfico 36	Fases del procedimiento del análisis de contenido (adaptado de Colás 1998: 182).	258
Gráfico 37	Adecuación de la técnica empleada “Análisis de contenido” con los objetivos de la investigación.	262
Gráfico 38	Características de los textos del corpus VERIFID basadas en los criterios de selección de Bowker y Pearson (2002) y Pearson (1998).	268
Gráfico 39	Etapas del ciclo de vida de las Titulaciones.	275
Gráfico 40	Estructura del protocolo de evaluación asociado al proceso de verificación (Adaptado de Adot et al. 2016: 12).	276
Gráfico 41	Interfaz de AntConc con las herramientas numeradas.	279
Gráfico 42	Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad (total hits sin filtrar).	298
Gráfico 43	Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad (hits filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).	304
Gráfico 44	Principales contextos de uso de la ID en VERIFID.	309
Gráfico 45	Contextos de uso de la ID en VERIFID filtrados por universidad.	312
Gráfico 46	Resultados de concordancias de AntConc para “interdisciplinar”.	313
Gráfico 47	Colocaciones para el adjetivo “interdisciplinar”.	315
Gráfico 48	Colocaciones para derivados de la ID en el corpus VERIFID (I).	318
Gráfico 49	Colocaciones para la ID y conjunto de derivados en el corpus VERIFID (II).	318

Gráfico 50	Frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad (total hits sin filtrar).	323
Gráfico 51	Frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad (hits filtrados por contexto).	325
Gráfico 52	Principales contextos de uso de la MD en VERIFID.	329
Gráfico 53	Principales contextos de uso de la MD en VERIFID presentados por universidad.	331
Gráfico 54	Resultados de la herramienta Concordance para el término “multidisciplinar”.	332
Gráfico 55	Colocaciones para el adjetivo “multidisciplinar”.	334
Gráfico 56	Colocaciones para derivados de la MD en el corpus VERIFID.	335
Gráfico 57	Contextos de uso para el lema transdisciplina*.	340
Gráfico 58	Número de ocurrencias para las variantes denominativas de ID (MD, ID, PD, TD) en VERIFID (total hits sin filtrar).	341
Gráfico 59	Número de ocurrencias para las variantes denominativas de ID (MD, ID, PD, TD) en VERIFID (hits filtrados por contexto).	342
Gráfico 60	Resumen de la presencia de las variantes denominativas (nivel micro). Total hits y hits filtrados.	343
Gráfico 61	Frecuencia de uso del término “transversal” y derivados por universidad (total hits filtrados por contexto).	359
Gráfico 62	Principales contextos de uso del término “transversal” y derivados	367
Gráfico 63	Contextos de uso de “transversal” y derivados en VERIFID filtrados por universidad.	370
Gráfico 64	Colocaciones para los adjetivos “transverlas” y “transversales”.	373
Gráfico 65	Frecuencia de uso del término “versátil” y derivados (hits filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).	378
Gráfico 66	Principales contextos de uso de “versátil” y derivados	383
Gráfico 67	Contextos de uso versátil y derivados en VERIFID filtrados por universidad	384
Gráfico 68	Frecuencia de uso de las colocaciones para “versátil” y derivados por universidad.	386
Gráfico 69	Frecuencia de uso del término flexible y derivados por universidad (hits filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).	391
Gráfico 70	Contextos de uso más frecuentes de "flexible" y derivados en VERIFID.	396
Gráfico 71	Usos de flexible y derivados relevantes para nuestro estudio por universidad.	397
Gráfico 72	Frecuencia de uso de las colocaciones para el término flexible y derivados.	398
Gráfico 73	Nº de dobles titulaciones en TI por universidades.	404
Gráfico 74	Universidades que ofertan DT en TI sobre el total de centros con grado en TI.	405
Gráfico 75	Distribución de títulos de DT en TI en España según el tipo de centro.	405
Gráfico 76	Disciplinas combinadas con TI en DT.	407
Gráfico 77	Facultades responsables de estas DT en TI.	409

Gráfico 78	Ramas de conocimiento en asociación con la TI para DT.	412
Gráfico 79	Ramas de conocimiento en universidades públicas o privadas.	414
Gráfico 80	Variables de la investigación y su vinculación con los corpus de estudio VERIFID y DOBTI.	424

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Con el fin de guiar al lector a lo largo del presente trabajo de investigación, presentaremos en estas primeras líneas los cimientos que sustentan nuestro estudio, las principales motivaciones y los objetivos perseguidos, así como el enfoque adoptado y la metodología utilizada para su cumplimiento. Además, justificaremos la pertinencia de nuestro estudio y su carácter original e innovador en la investigación en los Estudios de Traducción (ET), al mismo tiempo que detallaremos la estructura establecida para las distintas partes que conforman esta tesis doctoral.

El trabajo que aquí presentamos lleva por título «La interdisciplinariedad en los Estudios de Traducción y su manifestación en el contexto de la formación de traductores: diseño y análisis del corpus VERIFID para el estudio terminológico de la descripción de la oferta formativa del Grado en Traducción e Interpretación en las Universidades públicas españolas».

Este estudio propone, en primer lugar, analizar el concepto de la ID¹, contextualizado en el ámbito de la Educación Superior. A partir de este análisis, examinaremos este fenómeno en sus diferentes manifestaciones en los ET, esto es, en los planos epistemológico, investigador y profesional, que quedarán debidamente definidos en las páginas que siguen y que configuran los ejes o contextos de análisis. Tomando como base las conclusiones de la revisión teórica, agrupada en los dos primeros bloques de la investigación, el trabajo se plantea detectar y analizar las marcas de ID en el ámbito de la formación en Traducción e Interpretación (TI), concretamente en la descripción de su oferta formativa pública recogida en las memorias de verificación de la ANECA (Verifica) de los títulos de Grado en TI en España.

Por otra parte, y al hilo de los objetivos que nos planteamos, hemos creado un corpus *ad hoc* (DOBTI) que se deriva de VERIFID, para completar el análisis de la ID en los instrumentos impulsados desde Bolonia, concretamente las titulaciones conjuntas. En vista de la escasez de trabajos que aborden los programas conjuntos en TI en España (que adoptan la forma de dobles grados en la actualidad) (Morón 2013) y de la necesidad de contribuir al conocimiento de esta oferta formativa que crece cada año, aspiramos a elaborar un mapa del catálogo de dobles titulaciones (DT) en TI en España. En esta línea, el estudio exploratorio de Ortega (2017) en el marco de la Reunión anual de la CDDUTI, nos servirá de antecedente para nuestro análisis del corpus DOBTI, al tiempo que revaloriza nuestro interés por examinar esta apuesta por las DT de las Universidades españolas que pueden abrir vías de ID en la formación en TI.

En resumen, este trabajo busca ofrecer una aproximación conceptual y descriptiva de la ID dada la multiplicidad de definiciones y términos relacionados que encontramos en la literatura, especialmente desde los años setenta hasta nuestros días (Berger 1972; Gozzer

¹ En lo sucesivo, para designar la Interdisciplinariedad se emplea la abreviatura ID.

1982; Klein y Newell 1997; Snell-Hornby 2006; Klein 2010; Stock y Burton 2011, etc.). El hecho de encontrar manifestaciones de este fenómeno especialmente en los ámbitos de la formación y la investigación exige que nuestro estudio arroje luz sobre qué sentido adquiere la ID en los ET y su potencial en el marco de las propuestas de reforma educativa impulsadas por el proceso de Bolonia.

Es posible que el hecho de abordar la ID en los ET pueda parecer un tema recurrente y quizás demasiado obvio si tenemos en cuenta que, precisamente, los ET surgen del contacto e interrelación entre disciplinas. Con todo, la investigación en torno a la naturaleza interdisciplinar de los ET, en particular, y de la formación y Educación Superior, en general, lejos de ser un tema obvio, cerrado y con escasa proyección, resulta un elemento que suscita un claro interés, “Nowadays, interdisciplinary research and education are a major trend in universities and research funding agencies, at (sub)national, European, and international levels” (Wernli y Darbellay 2016: 3)² y sobre el que, como veremos, hay aún muchas dimensiones de análisis por abordar en este objeto de estudio.

De hecho, en el marco de Bolonia, uno de los principales postulados es el fomento de la ID (Comunicado Ministerial de Berlín 2003) para conseguir graduados flexibles y con una capacidad de adaptación a las exigencias cambiantes del mercado. Por otra parte, observamos que, en los ET, son numerosas las revistas especializadas (*Interpreter and Translator Trainer, Language & Communication: An Interdisciplinary Journal*, etc.), congresos³, comunicaciones y programas formativos que, en mayor o menor medida, animan a impulsar la investigación o iniciativas docentes en esta línea.

Para acometer el presente trabajo hemos adoptado un enfoque descriptivo. Los objetivos establecidos requieren un marco teórico sólido y preciso donde presentar los principales fundamentos del trabajo, expuestos en los bloques I y II. Esta revisión teórica sustenta el último bloque de la investigación: un estudio terminológico de un corpus integrado por las memorias Verifica (VERIFID)⁴ de los títulos de Grado en TI ofertados en las universidades públicas españolas. Por lo tanto, podríamos afirmar que la investigación en sí misma está dotada de un carácter interdisciplinar por las siguientes razones:

- El estudio, tal y como está planteado, requiere la intervención de diversas disciplinas, ya sea por el objeto de estudio [corpus textual en el campo de la Lingüística], el soporte y la herramienta utilizada [textos en formato digital

² Véanse las publicaciones más recientes de LERU (*League of European Research Universities*) de 2016 y 2017 citadas en la bibliografía de este trabajo, que recogen el interés de las universidades europeas por la ID (Wernli y Darbellay 2016; Van den Akker y Spaapen 2017).

³ Para comprobar el interés actual en los círculos de investigación en TI sobre la ID, véanse las convocatorias de ponencias (*Call for Papers*) para los siguientes congresos de TI a nivel internacional: 8th EST Congress 2016 (AARHUS University, Denmark) con la temática general “Translation Studies: Moving Boundaries” (<http://conferences.au.dk/est/conference-theme/>). CfP: conference Researching Translation and Interpreting I: The Challenge and Promise of Interdisciplinary Shanghai Jiao Tong University, Shanghai, China 13-15 October 2017 www.jiaotongbakercentre.org/2016/12/19/researching-translation-and-interpreting-i [Último acceso: 12 de mayo de 2017].

⁴ El nombre que hemos establecido para nuestro corpus procede del binomio VERIFICA e Interdisciplinariedad (ID) = VERIFID.

tratados con un programa informático dentro del ámbito de la Informática] o la técnica de investigación del análisis de contenido [como técnica de investigación social].

- Desde un punto de vista práctico, para el uso de la herramienta informática de extracción terminológica AntConc, la propia investigadora aplica sus conocimientos adquiridos mediante la subcompetencia instrumental y profesional dentro de la macrocompetencia traductora (Kelly 2002, 2005, 2007). Esto es, la manifestación de una formación integral donde la competencia traductora se entiende como un conocimiento de tipo transferible aplicable al contexto de trabajo y a las necesidades de otros perfiles profesionales (Kelly 2007; Calvo 2011; Plaza 2014).
- En cuanto a su proyección, se espera que los resultados recabados sirvan para conocer la realidad de la oferta académica y profundizar en la identidad de la TI, con sus posibles implicaciones de cara a la empleabilidad de egresados.

Motivaciones e intereses

Por una parte, el plano laboral se convierte en la manifestación más visible de que el panorama profesional para los traductores está cambiando y, con ello, las necesidades de investigación en la disciplina. Encontramos, por ejemplo, que muchos de estos nuevos perfiles no encuentran su correlación precisamente en los recogidos por las encuestas de egresados⁵ del Libro Blanco del título de Grado en TI de la ANECA⁶ (Muñoz Raya 2004).

Así, observamos los siguientes datos que se extraen de la información recogida en estas encuestas sobre la variedad de empleos que ocupan los egresados en TI (Muñoz Raya *ibid.*: 64):

[...] el Estudio UAB incluye estos empleos bajo el epígrafe Administrativos, y, de los 52 sujetos incluidos en este grupo, diez trabajaban como «administrativos»; diez, como «administrativos en el área de la exportación»; cuatro, como «secretarías bilingües o trilingües»; tres, como «secretarías de dirección» y dos, «en ventas». Los 24 restantes trabajan en 24 empleos dispares relacionados con el mundo de la empresa (banca, relaciones públicas, marketing, etc.). En la Encuesta Egresados, además de los empleos relacionados con la traducción, la interpretación y la enseñanza, 39 de los 321 informantes habían trabajado o estaban trabajando como «administrativos» (12,4 %); 27, como «auxiliares de conversación en el extranjero» (8,6 %) y 21, como «administrativos en el área de comercio exterior» (6,7 %). El resto no son significativos, e incluyen empleos como recepcionista, jefe de proyectos, azafata, localizador, comercial y teleoperador.

Desde que completé mi licenciatura, la profesión del traductor ha ido sufriendo una

⁵ El informe de la Universidad Autónoma de Barcelona (Informe UAB); la encuesta de los egresados preparada para la ANECA (Encuesta Egresados) y la encuesta de la Universidad Pontificia Comillas (Encuesta UPCO).

⁶ Disponible para consulta en: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Último acceso: 29 de marzo de 2017].

evolución al ritmo de los propios avances del mercado, la revolución tecnológica y la profusión de las comunicaciones y las interacciones en este mundo globalizado. Resulta evidente que, a partir de la revolución tecnológica y su impacto en la aparición de nuevos contenidos, formas de traducir y herramientas para el traductor, las posibilidades de trabajo para el traductor se multiplican. De acuerdo con Calvo (2010: 305), estos perfiles relativamente incipientes, entre ellos, gestor de contenidos multilingüe, experto en marketing, gestor cultural internacional, etc., podrían considerarse nichos de mercado de reciente creación que abren para el investigador nuevas vías, algunas poco exploradas hasta la fecha, como es la capacitación de los traductores en estos escenarios donde se pone de manifiesto la naturaleza interdisciplinar de la TI (Morón 2010b).

Fue este contexto el que motivó, en gran medida, el enfoque de nuestro trabajo preliminar, el Trabajo Fin de Máster, que ha servido como antesala al presente estudio. Bajo el título de “El traductor-intérprete en el comercio exterior: ¿Realidad o necesidad?”, llevamos a cabo un estudio exploratorio con el objetivo principal de investigar el perfil del personal al frente de actividades propias de comercio exterior (CEX) en las PYMES andaluzas, examinar el rol del traductor-intérprete en este proceso y analizar el potencial de empleabilidad de este profesional en este sector. Para ello, mediante la adopción de un enfoque puramente cualitativo, en esta primera fase realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas (Cohen *et al.* 2000) a responsables de PYMES e instituciones en el ámbito del CEX con la finalidad de indagar sobre la realidad de estudio y motivar las futuras preguntas y variables de la investigación. Aprovechamos el acceso a profesionales de este sector y la experiencia laboral de la propia investigadora quien, como parte de sus prácticas curriculares en el marco del máster⁷ cursado y, posteriormente, al amparo del programa Ícaro⁸ formó parte del equipo del departamento internacional de varias empresas de ingeniería y consultoría en la ciudad de Sevilla con actividades comerciales en el extranjero.

A pesar del perfil preferencial de titulados en administración de empresas para estos puestos (centrado en las competencias temáticas relativas al comercio, la administración de empresas), nuestros entrevistados destacaron la idoneidad del TI para desempeñar un puesto en CEX, destacando, de entre sus competencias, su capacidad de adaptación y versatilidad (Kelly 2007: 135; Mayoral 2004: s.p.). Como principales conclusiones de este estudio apuntamos, por un lado, a las evidentes necesidades de comunicación multilingüe en las empresas en proceso de internacionalización donde la traducción es vista, frecuentemente, como una exigencia puntual. Sin embargo, compartimos la opinión de Rico (2007: 63) al afirmar que “una traducción profesional no es un mero elemento puntual de uso en la vida de las empresas, sino un activo que potencia la entrada de las compañías en los diferentes mercados, abaratando los costes y rebajando los tiempos de gestión en las corporaciones mundiales”. Por consiguiente, se revaloriza el perfil del

⁷ Máster Universitario en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

⁸ El Portal de Gestión de Prácticas en Empresa y Empleo utilizado por las Universidades Públicas Andaluzas, la Universidad Politécnica de Cartagena y la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en línea: <https://icaro.ual.es/> [Último acceso: 29 de marzo de 2017].

traductor en el sector empresarial, posicionándolo al frente de una actividad no ya secundaria, sino considerada clave para el éxito de las operaciones comerciales internacionales. Es en este contexto donde se desarrolla el proyecto I+D+i Comintrad (Comercio Internacional y Traducción) “Localización de webs corporativas y e-marketing multilingüe para fomentar la internacionalización de las pymes españolas” de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) del que soy es miembro activo. Con el planteamiento de este trabajo, los participantes, en su mayoría miembros del Dpto. de Filología y Traducción, ponen de manifiesto que la traducción y localización de páginas web resulta una estrategia crucial para conseguir la proyección internacional de las pequeñas y medianas empresas españolas.

La reflexión en torno a esta relación interdisciplinar (entre disciplinas) entre la TI y el CEX desencadenó una serie de interrogantes en torno al plano formativo en TI, así como en cuanto a la reconceptualización de la profesión como tal: ¿Cuál sería la orientación más propicia en la formación de traductores en este y otros entornos marcados por la ID en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)? ¿Se describe la TI a sí misma como interdisciplina? ¿Se refleja la ID en los planes de estudios o en documentos que aborden las competencias, datos de inserción laboral, perfiles afines, etc. de los egresados en TI? ¿Está el mercado laboral preparado para asumir estos perfiles flexibles que desarrollan otras funciones distintas a las esperadas bajo su nomenclatura?⁹ Sobre estas y otras preguntas se fragua el presente trabajo para el que se ha establecido la ID como nuestro principal objeto de estudio: en primer lugar, la ID como constructo teórico en los ET, para pasar más tarde a examinar su materialización en las memorias Verifica de la ANECA para los títulos de Grado en TI en España. En las próximas líneas justificaremos por qué hemos considerado relevante estudiar el fenómeno de la ID en los ET y, por otro lado, expondremos las razones que nos han movido a analizar la ID concretamente en las memorias Verifica, cubriendo así las realidades en torno a las cuales se articula nuestra investigación.

Razones para estudiar la ID en los ET

Considerar a la Traducción y la Interpretación como materias interdisciplinares no resulta algo novedoso en los ET (Mayoral 2001; Morón 2010b), ya que la Traducción como disciplina se alimentó de los conceptos, teorías, métodos, etc., de otras materias más arraigadas como la lingüística, los estudios literarios, la psicología, los estudios de la comunicación, antropología, filosofía, etc. (Mayoral 2001, 2010) para su consolidación. Del mismo modo, las materias de especialidad que requieren de traducción y que sustentan el quehacer diario del traductor, ha obligado al traductor a considerar, de alguna manera, sus necesidades de formación interdisciplinar, en tanto que habría de formarse en contenidos teóricos, terminológicos y de especialidad de distintas disciplinas (Pinto

⁹ “The heterogeneity in the jobs of in-house translators was studied by Gouadec (2007) from various angles, such as professional profiles, organisation of work, workplace and working processes. Gouadec places special emphasis on the complexity of language service markets and the fuzzy edges of the work of translators, including in-house translators, and on the need for flexibility in referring to this hybrid nature” (Kuznik 2016: 226).

2005; Sales 2006; Kelly 2002, 2005; PACTE 2003). Al mismo tiempo que, en la actividad diaria del traductor, están presentes diversas áreas de conocimiento especializado como el derecho, la economía, la tecnología, etc., que representan la amplia cobertura temática de los encargos de traducción cotidianos.

Sin embargo, lo que resulta novedoso del presente estudio es la aproximación a la conceptualización de la ID en todas las manifestaciones de la TI, esto es, la forma que adopta la ID en todas sus dimensiones: epistemológica, investigadora y profesional. El objetivo es analizar las marcas de ID en el campo de la TI mediante un estudio de corpus de las memorias Verifica de los Grados en TI de las Universidades públicas españolas.

De esta forma, partiremos de un examen del concepto de la ID para observar su manifestación en la TI, a lo largo de su evolución como disciplina, así como en la práctica investigadora y en el ámbito profesional de los traductores. Estos contenidos serán los que se incluyan en los capítulos 1 y 4 de los bloques I y II (véase apartado Estructura de nuestro trabajo de investigación). Hasta el momento, factores como la aparente complejidad inherente a la ID, la falta de consenso en su definición, así como la diversidad de taxonomías presentes en la literatura (Apostel *et al.* 1972; D'Hainaut 1986; Kaindl 1999; Klein 2010, etc.) la han convertido en un tema candente en la actualidad. Sin embargo, son escasos los estudios que la aborden en profundidad en los ET (Hartama 2011), y el presente trabajo es el único, a la fecha y según nos consta, que se plantea con el objetivo de detectar las marcas de ID en nuestra disciplina, especialmente en el contexto de la formación de traductores mediante un estudio terminológico de la descripción de la oferta formativa en TI.

Por otra parte, pondremos de manifiesto que la necesidad de fomentar la ID se verbaliza en documentos representativos en el marco de actuación europeo, como el Comunicado Ministerial de Berlín del año 2003, uno de los más importantes que sucedieron a la Declaración de Bolonia. En dicho Comunicado, los ministros responsables de la Educación Superior resaltaron la importancia de promover la ID para mantener y mejorar la calidad de la Educación Superior, así como para reforzar su competitividad en Europa a nivel global. No obstante, de acuerdo con Matei (2014: 26-27), a pesar del esfuerzo por reconocer la relevancia de la ID en el marco político europeo, parece que se han de realizar esfuerzos sistemáticos para traducir este principio general en iniciativas concretas que puedan llevarse a la práctica (Way 2002, 2016).

Algunas de las razones a las que posiblemente se deban los obstáculos para la puesta en marcha de la ID a nivel europeo, según este autor (*ibid.*: 26), podrían ser de naturaleza conceptual o institucional. El propio concepto de ID, como advertíamos, es confuso y puede resultar incoherente y convertirse en un signifiante vacío, aceptado por todos simplemente por tratarse de la “etiqueta de moda” (Morón 2010b). El reto institucional está relacionado con el peso del enfoque disciplinario todavía hoy vigente tanto en formación como en investigación.

Es cierto que, a nivel europeo, existen intentos individuales por superar esta barrera, con una lista de revistas especializadas europeas que tienen un enfoque interdisciplinar en su diseño o promueven la publicación de investigaciones interdisciplinarias; del mismo modo, encontramos programas de doctorado en muchas universidades que incluyen el término “interdisciplinar” en su nomenclatura. Aun así, se consideran esfuerzos puntuales carentes de sistematicidad en el contexto europeo. Matei (2014) esboza una hipótesis con respecto a la creación de enfoques más eficaces de la ID en la Educación Superior en este ámbito. Este autor esgrime que puede que el éxito radique en generar iniciativas a pequeña escala por parte de las propias instituciones de Educación Superior (Way 2002, 2016), en vez de en el marco de proyectos de gran envergadura que exijan la participación de instituciones y organismos a un nivel superior. Es por eso que centraremos el estudio en nuestro contexto más cercano, para examinar desde un enfoque descriptivo los rasgos de ID que puedan estar presentes en las iniciativas de los centros universitarios españoles que oferten el título de Grado en TI.

Estos argumentos perfilan, a grandes rasgos, el escenario europeo para el fenómeno de la ID. Claramente, la identificación de estos aspectos ha reforzado nuestra determinación de convertir a la ID en nuestro objeto de estudio.

Justificación de nuestro objeto de estudio: la memoria Verifica en los grados de Universidades públicas españolas

Antes de enumerar las razones por las que hemos adoptado las memorias Verifica como documento de referencia y análisis para nuestra investigación, de acuerdo con los objetivos establecidos que detallaremos más adelante, expondremos en estas líneas una breve descripción para ubicarlas en el contexto de la Educación Superior en España.

Desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y a través de su programa VERIFICA se evalúan las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el EEES mediante la presentación de estas Memorias, como una forma de evaluación de las enseñanzas oficiales que imparten las universidades, en nuestro caso, los estudios de Grado en Traducción e Interpretación ofrecidos en las distintas facultades de Letras, Filosofía y Letras, Ciencias Humanas y Sociales, Filología, Traducción y Comunicación, de Traducción y Comunicación, etc., repartidas por la geografía española.

Asimismo, ponemos de manifiesto la relevancia del proceso de verificación en España como “el pistoletazo de salida para la considerable transformación que, en un corto espacio de tiempo, ha experimentado la oferta de títulos universitarios con el objetivo de conseguir su armonización con el Espacio Europeo de Educación Superior” (ANECA 2015: 15). Por lo tanto, la memoria que es necesario elaborar para solicitar la verificación de estos títulos se ubica en la fase inicial del proceso de garantía externa de calidad con el fin de comprobar *a priori* la viabilidad académica del título propuesto y demostrar que “en su diseño muestra un cumplimiento suficiente del conjunto de los criterios

establecidos siguiendo las directrices europeas y el marco legal de aplicación (*ibid.*: 58). Así, la evaluación de títulos oficiales en sus fases de diseño (memorias Verifica), implantación y renovación de la acreditación llevada a cabo por la ANECA se convierte en un procedimiento clave para asegurar y mejorar la calidad de las titulaciones oficiales universitarias, uno de los postulados más recurrentes en las Cumbres Ministeriales celebradas en el marco de Bolonia.

Por otra parte, la conveniencia del estudio de las memorias Verifica viene dada por el hecho de considerarlas, a nivel institucional, el único documento oficial, en el contexto universitario, de dominio público (aunque ciertas facultades se hayan mostrado reticentes a la hora de facilitarlas para la investigación como señalaremos en el capítulo 5 relativo al Método de investigación) que contiene la información pertinente de acuerdo con los objetivos del presente estudio.

Por las razones que expondremos debidamente en el capítulo 5 cuando abordemos en profundidad la naturaleza de estas memorias, entenderemos que nos encontramos, en efecto, ante un documento que incluye información de muy diversa índole. No solo supone una rica fuente de datos de naturaleza académica, sino que, además, se integran aspectos profesionales y socioeconómicos relacionados con la titulación, todos ellos de especial interés para nuestro análisis de la ID en los distintos planos de los ET. Difícilmente encontramos un documento que, por su homogeneidad, pueda reunir estos datos que consideramos idóneos para convertirse en nuestro objeto de análisis.

En el apartado relativo a la metodología, describiremos con más detalle el corpus que configuraremos mediante la recopilación de estas memorias Verifica, así como su finalidad: realizar un estudio terminológico de la descripción de la oferta formativa del Grado en Traducción e Interpretación en España.

Objetivos de la investigación

Como ya hemos mencionado anteriormente, la ID es un fenómeno complejo de difícil definición y clasificación, escasamente investigado en los ET, a pesar de que la traducción *per se* haya sido catalogada como “interdisciplina” por numerosos autores (Bassnett 2002; Hatim y Munday 2004; Snell-Hornby *et al.* 1994, entre otros).

Por lo tanto, aunque el concepto de ID no sea un fenómeno de reciente aparición en los ET, no existe ningún estudio que haya realizado un análisis sistemático en profundidad de esta realidad en nuestra disciplina mediante un estudio terminológico de documentos oficiales que emanan de las propias universidades: las memorias Verifica de la ANECA. La finalidad de este estudio es detectar, a través del análisis de la frecuencia de uso y contexto de los términos de búsqueda, las marcas de ID en la información contenida en estos documentos de nuestro corpus VERIFID.

Así, nuestro objetivo general es el siguiente:

- Analizar el concepto de la ID en los Estudios de Traducción y, de manera particular, su manifestación en el contexto de la formación de traductores a partir del uso de la terminología asociada en la descripción de la oferta formativa del Grado en Traducción e Interpretación en España mediante el corpus VERIFID.

Para llevar a cabo este propósito, es necesario que cumplamos otros objetivos más concretos. Los objetivos que nos hemos propuesto para la primera parte de la investigación, correspondiente a la **revisión teórica**, son los que exponemos a continuación:

- Analizar el concepto de la ID y sus variantes (multi-, inter-, trans-, etc.). Establecer los niveles de cooperación entre disciplinas para delimitar las definiciones de cada término según las clasificaciones para los tipos de ID existentes en la literatura.
- Analizar la ID en el contexto del EEES, así como la vinculación con instrumentos de Bolonia que propicien la ID en la Educación Superior.
- Analizar la reforma de Bolonia en TI, centrándonos en los aspectos e instrumentos que hayamos definido como impulsores de la ID, en este caso desde el prisma de los ET.
- Examinar la ID y su manifestación en nuestra disciplina atendiendo a cuatro planos: epistemológico, investigador, profesional y formativo (con especial interés en esta última dimensión, la formación en TI en el marco del EEES).

Por otro lado, y guiados por este marco teórico establecido para nuestro análisis, en la segunda parte del trabajo abordaremos el **estudio terminológico** del corpus VERIFID. Detallamos a continuación los objetivos generales que guían dicho estudio:

a)	Describir las características que se atribuyen al concepto de ID en la descripción de la oferta formativa en TI en el corpus VERIFID.
b)	Describir las variantes denominativas de la ID que encontramos en el corpus VERIFID.
c)	Analizar la manifestación de la ID en TI a través de los instrumentos propuestos desde Bolonia en el corpus VERIFID.

Tabla 1. Formulación de objetivos generales del estudio.

Estos objetivos generales se desdoblán en una serie de objetivos específicos, que nos han permitido hacer operativo el problema y orientar el desarrollo de la investigación. Será en el capítulo 5 relativo a la metodología cuando estos objetivos específicos se detallarán debidamente.

Estructura de nuestro trabajo de investigación

A continuación, detallamos más específicamente cómo hemos configurado la disposición de los contenidos en nuestra investigación.

El presente estudio se encuentra dividido en tres grandes bloques (I, II, III). En los bloques I y II encontramos el marco teórico que sustenta el resto de la investigación. Se ha hecho necesaria una exhaustiva revisión de la literatura acerca de la ID, de manera que se recoja una descripción del concepto, así como de las clasificaciones más relevantes en torno a esta realidad. La taxonomía propuesta por Kaindl (1999: 143 cit. en Göpferich 2011: 4) ha supuesto un elemento clave para poder examinar la ID en los ET en sus diferentes dimensiones, como detallaremos más adelante.

Asimismo, ha sido necesario ofrecer una contextualización del estudio, ya que nuestro interés en la formación de traductores se enmarca en el entorno del EEES. Por lo tanto, los capítulos 2 y 3 corresponden al marco institucional de la investigación.

En el último bloque (III) presentamos el objeto de estudio (corpus VERIFID), definimos el diseño de la investigación, el método adoptado y los resultados derivados de nuestro análisis. Presentamos la estructura del trabajo en el siguiente esquema:

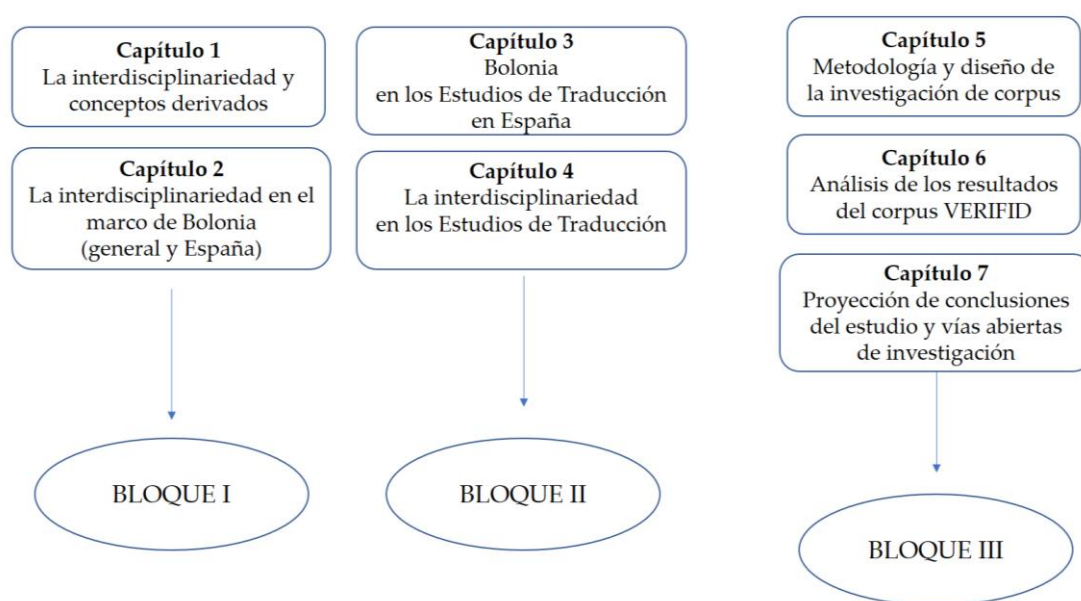


Gráfico 1. Estructura del trabajo de investigación por bloques.

Para guiar al lector en la secuenciación de los contenidos e ilustrar la pertinencia de cada uno de los capítulos en el marco global del trabajo, expondremos brevemente un resumen de dichos capítulos a continuación:

Capítulo 1

En el capítulo que abre el marco teórico de nuestra investigación, abordamos en profundidad nuestro objeto de estudio: la ID. El contexto donde situamos el análisis de este concepto es el de la Educación Superior, por lo tanto, dentro de la literatura revisada, el informe de la OCDE del año 1972 se ha convertido en la obra de referencia obligada para tratar la ID en la enseñanza universitaria. Contextualizaremos el interés por este fenómeno como parte del debate entre la especialización y la unificación del saber, al mismo tiempo que nos aproximaremos a su definición y a las de sus derivados a partir de las clasificaciones de los niveles de cooperación entre disciplinas (multi-, inter-, transdisciplinariedad).

En la segunda parte del capítulo, extrapolaremos esos niveles al contexto educativo, concretamente en el diseño del currículum integrado. Los niveles de ID analizados en la primera parte del capítulo (Kaindl 1999) se encuentran entre las distintas posibilidades que tienen los responsables de los programas formativos para posibilitar la integración disciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 2

Es imprescindible completar el bloque dedicado al marco teórico con la contextualización del análisis del plano formativo en el EEES, ya que nuestra apuesta por la ID está motivada por el impulso que ha recibido desde los propios postulados de Bolonia (1999). Por lo tanto, abordaremos en este orden los siguientes aspectos:

- Breve repaso del origen, evolución y principales postulados de Bolonia
- Líneas de actuación prioritarias del proceso de Bolonia y objetivos vinculados
- Principales aportaciones de la ID en línea con los objetivos del EEES

Después realizaremos una breve revisión de la situación del proceso de Bolonia en el sistema universitario español para entender los obstáculos y las posibilidades que ofrece la formación ID en nuestro entorno de estudio.

Capítulo 3

Tras ofrecer una panorámica de los fundamentos de Bolonia y del escenario en España en el capítulo 2, destacaremos algunos de los instrumentos que se han articulado para conseguir uno de los objetivos primordiales a nivel europeo que podemos vincular con la ID: minimizar el desajuste entre la Educación Superior y las exigencias del mercado y mejorar la capacitación profesional de los discentes. Hablamos de la formación por competencias, la movilidad y las titulaciones conjuntas (*double* y *joint degrees*). Consideramos pertinente el análisis de estas tres herramientas puesto que encontramos en ellas marcas de ID en un esfuerzo por impulsar la formación integral de los sujetos.

Concretamente, abordaremos la importancia de estas tres herramientas de Bolonia en TI en España:

- Especialmente el valor que adquieren las competencias transversales (Kearns 2006, Way 2002) en los titulados en TI a partir de nuestro análisis del capítulo 4 (perfiles “híbridos”) (Katan 2009, Calvo 2006, Morón 2010b).
- El impacto positivo de la movilidad académica en el desarrollo de la competencia traductora, así como la cada vez más creciente movilidad profesional del traductor en un entorno laboral cambiante y con una creciente conexión entre ocupaciones.
- Estado de la cuestión de las titulaciones conjuntas, esto es, los dobles grados en TI en Universidades públicas y privadas españolas (Morón 2013).

Capítulo 4

Una vez descrito y analizado el concepto de ID y sus derivados de manera global en el capítulo 1, estudiaremos las proyecciones de este fenómeno en el ámbito de la TI.

Para ello, dividiremos el segundo capítulo en dos partes. En la primera parte, realizaremos un repaso por la evolución de la configuración de la propia disciplina, desde sus orígenes hasta su constitución como “campo interdisciplinar” y relacionaremos las formas de cooperación e interacción entre las disciplinas descritas en el capítulo 1 (Kaindl 1999) con los ET a lo largo de su desarrollo. En este primer punto del capítulo abordaremos, por ende, el plano epistemológico en estos estudios.

En la segunda parte, examinaremos la ID en sus manifestaciones disciplinares en los planos investigador y profesional de la TI. Por un lado, determinaremos el nivel de ID alcanzado en los ET en la práctica investigadora a través del esquema de Kaindl expuesto en el capítulo anterior. Por otro, analizaremos los cambios que ha experimentado la profesión del traductor en estas últimas décadas, terreno donde se vuelve más visible el carácter interdisciplinar de nuestra disciplina y el que motivaba nuestro estudio preliminar donde el traductor ocupaba puestos en campos afines, en este caso, el CEX.

Capítulo 5

En el capítulo cuatro describiremos el enfoque y el método de investigación adoptados para nuestro estudio. Definiremos el diseño de la investigación y el instrumento que hemos utilizado para la recogida de datos: el corpus VERIFID. Para llevar a cabo el análisis de corpus, seguiremos la técnica del análisis de contenido (Bardin 2002; Fernández 2002; Piñuel 2002; Vigier 2010) mediante la que definiremos una serie de categorías y unidades de análisis, tomando como base el marco teórico de nuestro trabajo. Gracias a este procedimiento, analizaremos los constructos medibles para la ID en función de los objetivos marcados y procederemos de un modo sistemático al tratamiento y presentación de los resultados de nuestro estudio empírico.

Capítulo 6

En este capítulo, y de acuerdo con las categorías establecidas en el apartado anterior, llevaremos a cabo el análisis de los corpus VERIFID (incluido el subcorpus *ad hoc* DOBTI que analiza las dobles titulaciones en línea con los objetivos marcados), y

procedemos a presentar la totalidad de los resultados del estudio.

Capítulo 7

En este último capítulo ofrecemos las respuestas a nuestras preguntas y objetivos de investigación gracias al análisis llevado a cabo en la etapa anterior. Asimismo, proyectaremos las principales conclusiones y futuras vías de investigación.

Esperamos, pues, que nuestra aportación, recogida en la presente tesis doctoral, sea de interés y contribuya a un mejor conocimiento del fenómeno de la ID en los ET y de la propia identidad de la TI; y, particularmente, pueda servir para reportar beneficios en la formación y empleabilidad de traductores al hilo de las exigencias que marcan las reformas educativas europeas.

CAPÍTULO 1

LA ID Y CONCEPTOS DERIVADOS

➤ Introducción Capítulo 1

En el primer capítulo que abre nuestra tesis doctoral abordamos nuestro objeto principal de estudio: la ID. Para tratar este fenómeno en profundidad, en primer lugar, hemos realizado una revisión de la literatura más significativa sobre esta temática. En la primera parte del capítulo haremos un repaso general de la evolución de la ID en Educación Superior, marcando los hitos que consideramos cruciales en el estudio de este fenómeno. Para ello, tomaremos como base el criterio cronológico, al tiempo que reflejamos las distintas aproximaciones que detectamos para este objeto de estudio, identificando los planos desde los que realizamos el estudio de la ID: la organización de los centros formativos, la organización del conocimiento y las formas de investigación.

Con el fin de establecer las bases para la definición de este y el conjunto de términos asociados aplicables a nuestra investigación, expondremos las clasificaciones que nos van a ayudar a distinguir los niveles de cooperación e integración entre las disciplinas y estableceremos posibles correspondencias entre las principales categorizaciones existentes. Mediante nuestra contribución buscamos esclarecer los límites entre las distintas denominaciones a partir del análisis de los rasgos clave de cada una puesto que, normalmente, se presentan de manera difusa y con un grado de dinamismo que dificulta el establecimiento de conceptualizaciones claras. No obstante, esta cuestión se ha tenido en consideración en nuestra metodología (véase capítulo 5), de modo que estas formas para la ID se aborden de manera individual y pormenorizada mediante el establecimiento de una serie de categorías y unidades de análisis específicas para el análisis de contenido de nuestro corpus.

De esta forma, este análisis se convertirá en el pilar para el resto de capítulos del presente trabajo de investigación, tanto para el examen de la ID manifestada en los Estudios de Traducción (bloque II) como para el estudio terminológico de la ID en las memorias Verifica de los títulos de Grado en TI en España (bloque III).

Así, podemos afirmar que la columna vertebral del estudio de la ID queda articulada en torno a dos ejes fundamentales:

- a) Por una parte, el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972) que, como veremos, supone una obra de obligada referencia para conocer el origen y la relevancia del concepto en el ámbito de la Educación Superior y,
- b) por otra, el esquema de Kaindl (1999), diseñado para definir los distintos niveles de la ID atendiendo a su organización jerárquica, al tiempo que se ilustran gráficamente.
- c) Ambos adquieren un valor incalculable para nuestra investigación. En concreto, este último se convertirá en una herramienta indispensable para estimar el grado de ID alcanzado en los Estudios de Traducción en sus distintas dimensiones: desde la evaluación del peso de la ID en el desarrollo de la propia disciplina, pasando por la práctica investigadora y la profesión del traductor aspectos abordados más detalladamente en el

capítulo 4 del bloque II y que incorporaremos como planos de análisis en nuestro estudio empírico de corpus.

Con el fin de facilitar la redacción y la lectura de este capítulo, estableceremos las siguientes abreviaturas para la terminología clave en este contexto: multidisciplinariedad (MD), pluridisciplinariedad (PD), interdisciplinariedad (ID), transdisciplinariedad (TD). En lo sucesivo, y como parte central de este primer capítulo, estos conceptos serán tratados y definidos en profundidad por tratarse de los términos que se emplean más frecuentemente en las jerarquizaciones existentes para el concepto ID.

En la última parte, donde abordamos la ID como un método u organización de la enseñanza (D'Hainaut 1986: 9), destacaremos, por un lado, cómo el principio de integración (rasgo distintivo de la ID) se manifiesta en el ámbito educativo bajo la forma del currículo integrado. Y, por otro, qué criterios de los propuestos por D'Hainaut (*ibid.*), podemos seguir en nuestro estudio empírico con el fin de detectar la existencia de la ID en la elaboración de programas formativos y/o en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta que el análisis curricular excede los límites de nuestro trabajo, nos basaremos en los criterios de este autor que podamos extrapolar al estudio terminológico de VERIFID. Para ello, formularemos las categorías que nos servirán para el diagnóstico del concepto de la ID (variable 1) en la descripción de la oferta formativa del grado en TI. No obstante, la definición completa de las categorías para el resto de variables del estudio de VERIFID quedarán debidamente concretadas en el capítulo 5 relativo a la metodología de la investigación.

1. Hitos y evolución de la ID en el contexto de la Educación Superior

*“An interdisciplinary approach is dangerous,
but so is everything in life that is most worthwhile, including love”*

(Kaufmann 1977: 153)

❖ Organización de los centros formativos

En primer lugar, para abordar el fenómeno de la ID en la Educación Superior es preciso destacar la influencia que ha supuesto la estructura organizativa de los centros universitarios, tradicionalmente marcada por los límites propios de sus disciplinas académicas. Para ello, debemos retroceder hasta la alta Edad Media, cuando las universidades comenzaron a organizarse en escuelas, facultades o departamentos, normalmente con el nombre de la especialidad que se cultivaba en el interior de esos recintos. De acuerdo con Pedroza (2006: 71), la especialización, por tanto, se convierte en la dimensión que determina la organización académica de la Universidad: “[...] las corporaciones universitarias administrativamente se organizan a partir de las disciplinas que enseñan”. Este razonamiento ilustra, como afirma Pedroza (*ibíd.*: 76), que la forma que adopta una estructura académica depende de la concepción que se tiene de las disciplinas y del grado de conexión o desconexión entre ellas que se presuponga.

Esta organización de la universidad en escuelas o facultades responde a la división artificial de las disciplinas que, a su vez, está ligada a la historia de la sociedad y del desarrollo científico (Apostel *et al.* 1979 cit. en Pedroza 2006: 76). A lo largo del siglo XX se advierte la existencia de dos polos entre los que oscila la construcción y difusión del conocimiento: la especialización o la unificación del saber. Si clasificamos los modelos universitarios tomando estos extremos como referencia, en el primer caso los modelos fomentan una formación unidisciplinaria mientras que, en el segundo, son estructuras académicas más flexibles que pretenden impulsar la comunicación entre las disciplinas hacia una formación interdisciplinaria (Pedroza *ibíd.* 75-76).

❖ Noción de disciplina

Para seguir avanzando en la idea de ID, necesitamos revisar la noción de disciplina y así comprender las diferentes posturas adoptadas a lo largo de estos años en pro de un enfoque u otro. Dada la complejidad de esta cuestión, nos limitaremos a la selección de una definición que entendemos aúna las visiones de aquello que se considera disciplina y, por ende, que da pie a lo que denominaremos “lo disciplinar” o “la disciplinariedad”, en contraposición a la ID, tema central de nuestro trabajo y donde realizaremos un estudio de mayor envergadura.

Así pues, como punto de inicio para tener una idea clara de disciplina, tomaremos como referencia la definición de Weingart y Stehr (2000: xi), que pone en relieve el papel decisivo de las disciplinas en la forma en que se construye el conocimiento en la sociedad, así como el propio sistema educativo e incluso la estructura de las ocupaciones laborales:

«Scientific disciplines are the eyes through which modern society sees and forms its images about the world, frames its experience, and learns, thus shaping its own future or reconstituting the past. [...] they shape the entire system of education. Likewise, disciplines have a great impact on the structure of occupations... Finally, disciplines are not only intellectual but also social structures, [...] scientific disciplines constitute the modern social order of knowledge».

Además, una disciplina, no es solo un modo de estructurar lo que se observa, también es, de acuerdo con Gambier y van Doorslaer (2016: 8), un conjunto de procedimientos, expresados en un discurso o una retórica determinada que se aplica a la producción del conocimiento, la investigación, la educación y la teoría.

A este respecto, Grigg *et al.* (2003: 7) argumentan que las disciplinas llevan implícitas la connotación de tener unas fronteras bien establecidas e identificables, con normas desarrolladas de una manera clara que determinan lo que se considera un conocimiento aceptable, así como sus problemas y las metodologías para su resolución. Según estos autores, las disciplinas son, por definición, principalmente conservadoras y rechazan lo radical y revolucionario. Además, son sólidas, se basan en el orden y el control, la única forma de asegurar que el conocimiento que producen y legitiman es fiable. Sin embargo, para los contrarios a la disciplinariedad y que, por consiguiente, abogan por la ID, las disciplinas son estáticas, rígidas y responden a una estructura inventada por el hombre, además son resistentes al cambio y la innovación.

❖ Organización del conocimiento

Si entendemos los distintos modos de organización del conocimiento como una moneda de dos caras, al otro lado de la disciplinariedad encontraríamos la ID. La ID se relaciona, como argumentan Grigg *et al.* (*ibíd.*), con el cruce de los límites, la apertura a nuevos espacios, la preocupación por dar respuesta a los problemas reales del mundo, caracterizados por el dinamismo y la flexibilidad. Algunas de las críticas que recibe la ID, según este autor, es que se la considera maleable, imprecisa y, con frecuencia, no cuantificable. Además, sus detractores defienden que la ID necesita de la disciplinariedad como forma de organización para que la investigación se considere lo suficientemente rigurosa.

A modo de resumen, ofrecemos una tabla para sintetizar las características de la ID definidas en contraposición a las de la disciplinariedad:

Disciplinariedad		ID	
<i>PARTIDARIOS</i>	<i>DETRACTORES</i>	<i>PARTIDARIOS</i>	<i>DETRACTORES</i>
Fronteras identificables	Excesiva rigidez	Cruce de límites	Maleable
Solidez	Estructura artificial	Apertura a nuevos espacios	Imprecisa
Orden y control	Oposición al cambio y a la innovación	Dinamismo y flexibilidad	No cuantificable
Crean un conocimiento fiable	Visión parcial de la realidad en el marco de una disciplina	Respuesta a los problemas reales del mundo	Investigación poco rigurosa

Tabla 2. Características de la disciplinariedad y la ID de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones basadas en Grigg *et al.* (2003: 6-7).

Las críticas que ha recibido el modelo unidisciplinario, como fruto del aislamiento entre disciplinas y la fragmentación artificial del conocimiento, giran en torno al impedimento de crear una visión integral de los problemas científicos y sociales y limitar la comunicación entre disciplinas, entre otros. Esta llamada “hiperespecialización” o “superespecialización” provocada por la fragmentación del conocimiento y la enseñanza disciplinaria (Pedroza 2006: 76) no consigue otro objetivo más que crear parcelas de conocimiento débilmente conectadas entre sí que dan lugar a la actual organización académica de la Universidad, a la que el autor denomina, de hecho, “Universidad fragmentada” (*ibíd.*). En el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972: 190) se utiliza también la palabra “fragmentada” para hablar de estas escuelas o facultades que ponían su empeño en la enseñanza de materias específicas sin conexión, con una clara división en departamentos que no hacía sino desmembrar la institución.

En cualquier caso, este aumento de la especialización y la fragmentación del conocimiento provocó, entre los académicos, un gran inconformismo. De acuerdo con Klein, a partir de la década de los años 50, se invierte la tendencia hacia la especialización (Gaff and Ratcliff 1997: xiv cit. en Klein 2005: 83) para dar paso a disciplinas más permeables y con un carácter multi o interdisciplinar. En la década de los años 60, por ejemplo, ya encontramos defensores de la “disolución” de las asignaturas y la creación de “conglomerados disciplinarios”, que pretendían “reagrupar las actividades (más bien que las enseñanzas) en grandes áreas” (Gozzer 1982: 302).

De manera particular, la ID recibió un gran impulso tras la crisis universitaria francesa de 1968 “que dejó entrever el fracaso de las instituciones a la vez que exigía la concentración del conocimiento en su totalidad” (Bejarano 1994: 54). Este fenómeno, conocido como “el 68 pedagógico”, es entendido por Gozzer (1982: 302) como un “furor iconoclastico contra las disciplinas escolares [que] se convirtió en una especie de pandemia que tuvo como corolario la condena a muerte de las antiguas asignaturas”. En este sentido, Grigg *et al.* (2003) también destacan las revueltas de los estudiantes que tuvieron lugar en

Europa y en otras partes del mundo a finales de los años 60 en las que luchaban, entre otras causas, por reformar la universidad de forma radical con el fin de sustituir las disciplinas académicas tradicionales por una formación holística más vinculada con los problemas reales del mundo.

En definitiva, esta especialización en aumento y fragmentación del conocimiento conlleva un rechazo hacia la monodisciplinariedad, esto es, la especialización en una única disciplina, por no satisfacer las necesidades ni de la ciencia ni de la sociedad actual (Apostel *et al.* 1972: 190):

«[...] Most of these schools nowadays stress teaching specific subjects [...] partitioned off into departments [...] that are usually unaware of each other's existence, and *tend to be yet more fragmented* as a result of increasing specialisation, which ends up with the institution falling apart at the seams, for monodisciplinarity itself has no further meaning and no longer meets the needs of science or society».

Además, Torres (1998: 49) puntualiza que el hecho de reagrupar y redefinir nuevas áreas de conocimiento en torno a las fronteras de disputa de las especialidades más tradicionales se convertía en una tendencia que fue en aumento desde los años setenta. Observamos, por tanto, cómo en esta década ya se hablaba del deseo de lograr la integración de las disciplinas o de, al menos, desarrollar actividades interdisciplinarias, voluntad que comenzaba a aflorar en muchas universidades de todo el mundo.

❖ La OCDE y la UNESCO en pro de la ID

Concretamente, podemos afirmar que la UNESCO, como organización para la cooperación internacional, colaboró en el fomento de la ID. A finales de los años 60, y como muestra de sus esfuerzos en pro de la ID, esta organización promovió la reflexión sobre la ID en el ámbito de la educación para hacer frente a los problemas de la época, iniciativa de la que surgieron algunas obras que explicaban esta forma de investigación: *Tendencias de investigación en las ciencias sociales y humanas* de Jean Piaget, Mackenzie W. y Lazarsfeld P.; *Corrientes de investigación en Ciencias Sociales* (1977) e *ID y Ciencias Humanas* (1982) de autores como Georges Gusdorf, Leo Apostel, Jean Marie Benoist, Edgar Morin, entre otros.

Con motivo de este creciente interés, tuvo lugar un encuentro que supondría una fuente de inestimable valor para las posteriores iniciativas y reflexiones sobre la ID. Para conocer uno de los momentos claves para el desarrollo de la ID, debemos remontarnos al año 1970 (Cabezas y Meriño 2011; Torres 1998), época en la que tuvo lugar el seminario internacional celebrado en Niza (Francia) sobre la formación de los docentes para y por la ID en las universidades, organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), integrado en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Ministerio francés de Educación. Bajo el título

“*L’interdisciplinarité. Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités*”¹⁰, la finalidad de este seminario era arrojar luz sobre el concepto de ID y evaluar en qué grado estaba presente en las universidades. Los expertos convocados perseguían alcanzar una mayor comprensión sobre la problemática de cómo unificar el conocimiento y sus implicaciones en la enseñanza y la investigación en la universidad, precisamente en una época en la que los centros universitarios centraban sus esfuerzos en aumentar los niveles de especialización. Esta situación desembocaba, como ya hemos apuntado, en una mayor fragmentación de las disciplinas, aquellas que aspiraban a resolver cuestiones sociales desde un enfoque unidisciplinar “con peligro de resultar parciales, de no prever sus efectos secundarios y las consecuencias a medio y largo plazo” (Torres 1998: 55).

En este seminario, se dieron cita 43 delegados de países miembros de la OCDE y a 14 expertos (entre los que destacamos al reconocido pedagogo suizo Piaget o al austriaco Jantsch por sus contribuciones para nuestro estudio como veremos más adelante¹¹). Como principal resultado del encuentro, se consensuó la necesidad de adoptar políticas científicas orientadas hacia el trabajo y la investigación interdisciplinaria para resolver los problemas complejos de las sociedades modernas.

A raíz de esta conferencia organizada por la OCDE en Niza y, por consiguiente, la filosofía de acogida de la ID como núcleo de acción en la educación y la investigación, se sucedieron varios encuentros importantes sobre esta temática, promovidos desde la OCDE y la UNESCO (Torres *ibid.*). Particularmente auspiciados por la UNESCO, destacamos algunos de los coloquios internacionales que tuvieron lugar en la siguiente década, como el simposio sobre la ID en la Enseñanza Superior organizado por el CEPES (*European Centre for Higher Education/Centre Européen pour l’Enseignement Supérieur*) en Bucarest en 1981¹² y el simposio sobre la ID en la enseñanza general en la sede de la UNESCO en julio de 1985, del que resultó el estudio *La ID en la enseñanza general* de D’Hainaut (1986). Desde la fecha de estas reuniones ha seguido creciendo el interés y la expansión de la ID en todos los niveles de enseñanza y no ha dejado de plantearse como un desafío (Cañas y Del Río 2011).

❖ La apuesta por la ID

Estas motivaciones cobraron fuerza, como hemos visto, gracias al respaldo de organismos como la OCDE y la UNESCO y, consecuentemente, la defensa de la ID fue en aumento. A pesar de que siga existiendo una pugna entre la disciplinariedad y la ID, con partidarios a favor y en contra de las distintas posturas, Torres (1998) subrayaba el creciente interés por la ID a partir de la segunda mitad del siglo XX. Del mismo modo, Pedroza (2006: 76)

¹⁰ [Nuestra traducción del título del seminario de la OCDE de 1970:] La ID. Problemas de enseñanza y de investigación en las universidades.

¹¹ Jantsch y Piaget, en particular, hicieron aportes epistemológicos sobre la temática [de la ID en la conferencia de Niza de 1970] y se consideran los creadores de los conceptos de inter y transdisciplinariedad (Uribe 2012: 150).

¹² UNESCO-CEPES (1983). *Interdisciplinarity in Higher Education*, estudio preparado por T. Einar Hanish tras el simposio organizado por el CEPES, Bucarest, 24-26 noviembre de 1981.

pone de manifiesto que el planteamiento más común en nuestros días suele ser una transformación de la universidad hacia la ID. Estaríamos hablando de optar por la vía de la integración frente a la especialización señaladas como las dos estrategias que se han planteado tradicionalmente a la hora del diseño de un modelo académico de Universidad:

«Ante los problemas de aislamiento e hiperespecialización provocados por la fragmentación artificial del conocimiento y la enseñanza disciplinaria, en la reforma de la Universidad generalmente se plantea transformar el modelo de escuelas y facultades, y transitar a un modelo interdisciplinario o transdisciplinario».

En esta línea, destacamos la propuesta de Choi y Pak (2008), quienes se suman a la defensa de la integración y combinación de disciplinas frente a la fragmentación del conocimiento. Estos autores se basan en la opinión de que cualquier problema complejo del mundo real resulta poco familiar y extraño para una sola disciplina y, por lo tanto, será necesario adoptar un enfoque disciplinar múltiple. Choi y Pak (*ibid.*: 46) utilizan un ejemplo que, por su cotidianeidad, puede ayudarnos a entender su proposición, al tiempo que llaman nuestra atención sobre la conveniencia de ser racionales en esta integración. Así, los autores utilizan el símil de la dificultad que supone para un extranjero elegir un menú en un restaurante de otro país con la búsqueda de la solución a un problema complejo del mundo real. A mayor variedad de platos en el menú (en comparación con los diferentes subsistemas de conocimiento), más probabilidades hay de que uno acierte con el plato que desea (la solución al problema). Sin embargo, existen consecuencias de estas acciones, tanto al pedir un plato en un restaurante como al combinar las disciplinas, si esto se hace de manera desmedida o sin criterio para dar con la solución. Entre las posibles consecuencias, los autores destacan la adquisición de un conocimiento experto sobrante, la aparición de conflictos entre disciplinas y el hecho de que los recursos empleados puedan verse desperdiciados:

«[...] There are a few techniques to order from a foreign menu (to use Tables 1-6 in this paper). First, you need to ask what you want to eat. If you have in mind specific choices like seafood or vegetarian (simple problems), you can simply pick a few dishes (closely related disciplines) from a certain food category (knowledge subsystem). But if you're not sure what you want, or if you want to taste a bit of everything (complex problems), you can pick from different food categories on the menu. The more the food categories (knowledge subsystems), the more likely you will get the dish you want (the solution to the question). However, it may not always be prudent, or necessary, to order from all over the menu, for that may lead to surplus food (unused expertise), heart-burn (discipline conflicts), and an expensive dinner bill (wasteful resources)».

❖ La ID encuentra su base en la disciplinariedad

A partir del símil anterior, ilustramos las infinitas posibilidades de combinación e integración que nos brinda nuestro amplio sistema de conocimiento que se deben, precisamente, a que damos por supuesta la existencia de las disciplinas para hablar de la ID.

Por tanto, es importante entender que para lograr la ID el objetivo no es hacer desaparecer las materias. Más bien al contrario, como apunta Fourez (1994), para que esta perspectiva de lo ID se plantee es preciso que existan las disciplinas; así lo expresa DeZure (1999: 4) para quien: “[...] interdisciplinarity is not a rejection of the disciplines. It is firmly rooted in them but offers a corrective to the dominance of disciplinary ways of knowing and specialization”. De esta forma, se entiende la ID como un modo correctivo del hermetismo entre las disciplinas y la especialización que las aísla. Estaríamos ante una visión de la ID no como un elemento de fuerza contra la disciplina, sino como un enfoque que permita buscar los puntos de mesura intermedios entre los ejes paradigmáticos contrapuestos que describíamos en la tabla 2 (*Características de la disciplinariedad y la ID basadas en Grigg et al. 2003: 6-7*).

Además, si atendemos a la propia definición de los estudios interdisciplinarios que recoge Fuchsman (2009), en ella se refleja la complementariedad de estos últimos con los enfoques monodisciplinarios, por lo que se reafirma la necesidad de valerse de las disciplinas para que tenga lugar el estudio de carácter interdisciplinar. Curiosamente, se observa el recurrente uso del adjetivo *corrective* a la hora de definir lo interdisciplinar frente a lo disciplinar, muy en línea con la afirmación de DeZure (1999) que acabamos de reseñar:

«[Interdisciplinary studies] draws on disciplinary perspectives and integrates their insights through construction of a more comprehensive perspective. In this manner, interdisciplinary study is ... complementary to and *corrective* of the disciplines».

(Klein & Newell 1998: 3)

En cambio, esta visión positiva de la ID como un modo corrector de la especialización y el dominio de las disciplinas, pierde valor si se conciben las ideas interdisciplinarias no como un complemento necesario de estas últimas sino como meras subordinadas. Así lo muestra Fuchsman (2009: 72), quien recoge la afirmación del filósofo Stephen Toulmin “[...] Only within a world of disciplines can one be interdisciplinary” (Toulmin 2001: 140), con la que pone en relieve que las ideas interdisciplinarias tienen una deuda con las propias disciplinas de las cuales se consideran parásitos.

Esto es, solo puede haber ID cuando damos por hecho la existencia de disciplinas; es decir que para que se produzca la mezcla de disciplinas tiene que haber conocimiento de cada una: la mezcla es posterior (Follari 2007: 9). De lo que se trata es de ampliar el punto de vista, de ir más allá de los límites precisos de las disciplinas para considerar una nueva dimensión del objeto de estudio; como afirman Muñoz y Jeris (2005 cit. en Pozuelos *et al.* 2010: 563) estamos ante lo que se conoce como un “razonamiento a varias voces”. En este sentido, Pedroza (2006: 77-78) destaca que la intención de la ID no es promover una actitud negativa hacia la especialización necesaria, en cualquier caso, para el progreso de la ciencia, no se está por tanto utilizando la ID como contrafuerza como apuntábamos

antes, sino para manifestar las limitaciones de lo puramente monodisciplinar en el contexto de la Enseñanza Superior.

❖ La ID como respuesta a problemas complejos

Para comprender el concepto de ID ha sido necesario realizar un diagnóstico de las razones que desencadenaron la preocupación por este fenómeno. A continuación, recopilamos las motivaciones que propiciaron el interés por la ID descritas hasta ahora (puntos 1, 2 y 3) para incluir una última (4: la exigencia social) en este apartado. Estas razones se ajustan a aquellas recogidas en el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972), por tratarse de la exposición más completa al respecto hasta finales del siglo XX, tal y como argumenta en su obra Klein (1990: 41). Para ello, hemos tomado como referencia los diferentes planos expuestos en esta enumeración de Klein (*ibid.*):

1. El desarrollo de la ciencia como resultado de dos corrientes:
 - a) Una especialización del conocimiento en aumento lograda mediante diferentes procedimientos: aprovechando la intersección de dos disciplinas, mediante la escisión de una disciplina excesivamente rígida o adentrándose en nuevos campos de conocimiento.
 - b) El resultado de intentos para definir elementos comunes en las disciplinas, esto es, la apuesta por la unificación del saber.

La exigencia de los estudiantes:
2. Esta exigencia era el resultado de la presión directa desde el estudiantado o la anticipación del profesorado, la mayoría de las veces como protesta en contra de la parcelación del saber y las subdivisiones artificiales de la “realidad”.
3. Los requisitos de formación vocacional y profesional:

Las necesidades formativas basadas en las exigencias del estudiante y, en algunos casos, el resultado de un compromiso que se extiende fuera de la universidad, por tanto, ligado a la siguiente motivación o exigencia.

La exigencia social original:
4. Aquí se incluyen las necesidades particulares y los nuevos temas que no pueden, por definición, ser tratados en un único marco disciplinario como, por ejemplo, la investigación medioambiental.

Gracias a la identificación de estas causas, advertimos las principales razones internas y externas que justifican la necesidad de la ID. En primer lugar, observamos que las filosofías tenidas en cuenta para la construcción del conocimiento en el punto 1 (especialización (a) frente a integración (b)) se relacionan con el hilo del debate de la disciplinariedad y la ID. De forma que las críticas y la oposición a un nivel de especialización cada vez más intensificado nos conduce al punto 2, donde se reflejan las presiones de los estudiantes ante esta división artificial del conocimiento por la incapacidad de responder a los problemas del mundo real. Al mismo tiempo, esta situación se genera por los requisitos de formación que reclama este colectivo (punto 3),

así como por las exigencias fuera del ámbito académico, esto es, los problemas sociales cuyo alcance sobrepasa los límites de una disciplina (punto 4).

En esta enumeración retomada por Klein (1990: 41) se cubren, por un lado, los argumentos a favor de la integración, la unidad y la síntesis del conocimiento defendidos por la OCDE y, por otra, el reclamo de la ID como instrumento para la resolución de problemas “prácticos” en la sociedad. De hecho, como veremos en el siguiente epígrafe, la mayoría de las definiciones encontradas en la literatura revisada se construye en línea con las exigencias anteriormente expuestas. Muestra de ello es la definición propuesta por Klein y Newell (1997: 393–394), para quienes la ID es un proceso donde se le da respuesta a una cuestión que, por su complejidad, sobrepasa la capacidad de resolución que posee una única disciplina:

«...a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession... [by] draw[ing] upon disciplinary perspectives and integrat[ing] their insights through construction of a more comprehensive perspective».

Por lo tanto, estamos hablando de necesidades en la sociedad que, de alguna forma, exigen de la universidad una respuesta, como es el estudio de nuevos temas que no pueden tratarse en el marco de las disciplinas existentes: “original needs in society [...] suggests that the university study new topics which, by definition, do not fit into any of the already existing disciplinary frameworks” (Apostel *et al.* 1972: 46). De forma similar, Hübenthal (1994: 727) también señala la pertinencia de la colaboración interdisciplinar por la naturaleza compleja de la realidad y por los supuestos beneficios que se derivarían de este tipo de cooperación:

«[interdisciplinary collaboration is required because] [t]hese problems are much too complex to be judged appropriately, much less solved, merely with the subject-knowledge of a single discipline».

Pero para poder avanzar en la comprensión de esta apuesta por la integración de disciplinas, es necesario que atendamos a la noción de “ID” de forma más precisa, puesto que, hasta el momento, la alusión se ha hecho siempre como mera contraposición a lo puramente disciplinar, una suerte de definición negativa donde lo interdisciplinar acaba siendo aquello que es no puramente disciplinar. En los próximos apartados abordaremos, en primer lugar, las consideraciones que hemos tenido en cuenta en la búsqueda de una definición para el concepto de ID. En segundo lugar, expondremos las definiciones más influyentes en estas últimas décadas, así como las tipologías de ID con el fin de sentar las bases para nuestro estudio y poder definir y categorizar los términos más relevantes asociados a este concepto presentes en la literatura analizada.

1.1. Consideraciones en la búsqueda de una definición para la ID y sus términos asociados

Lejos de poseer una definición clara y precisa, hay autores que destacan la profunda imprecisión en la que se ve envuelto el término “interdisciplinariedad” (Greckhamer *et al.* 2008: 307). De hecho, son numerosos los autores que, como señalaremos a continuación, aluden a que la literatura acerca de las cuestiones interdisciplinares es a menudo confusa, en parte por la falta de uniformidad terminológica de los que tratan el tema de la ID. Estos mismos autores apuestan por una terminología más minuciosa, puesto que, de acuerdo con Kockelmans (1979: 68-69), es importante eliminar esta confusión innecesaria y, para ello, defiende que el primer paso sería aclarar la terminología clave relacionada con la ID.

También en el documento de la OCDE (1998) se hace mención a esta indeterminación: “Interdisciplinarity is a notion that is not solidly defined” (cit. en Grigg *et al.* 2003: 6). Así pues, ya en el seminario de Niza de 1970, se asumía la falta de consenso en la conceptualización de la ID. El mismo título de este seminario (*Seminar on Pluridisciplinarity and Interdisciplinarity in Universities*) reflejaba la firme determinación por evitar los posibles malentendidos derivados de la nomenclatura, con referencia a las dos variantes más debatidas hasta esa fecha: pluri- (yuxtaposición) e inter- (integración).

Lo que parece cierto es que, tanto en los estudios e investigaciones sobre el tema, como en su aplicación práctica, parece que se utiliza una amplia variedad de términos sin aparente concierto para describir este fenómeno *beyond discipline* [más allá de la disciplina] (Grigg *et al.* 2003: 6) para los que reclaman mayor precisión lingüística:

«[...] a wide range of terms is used [...] to describe this ‘beyond discipline’ phenomenon. These include (with or without hyphens) cross, inter, trans, multi and pluri-disciplinary. Some clarification, and attempt at greater linguistic precision, is called for».

Por otra parte, para Stock y Burton (2011) existe un exceso de tentativas de investigación sobre la definición de términos empleados en la investigación integrada, esto es, la que se lleva a cabo por un equipo de investigadores, cada uno experto en la disciplina o disciplinas en la que está formado, con el fin de abarcar el trabajo epistemológico interdisciplinario en comunicación de una manera más satisfactoria que la investigación individual (León 2010: 73). Sin embargo, Grigg *et al.* (2003: 21), defienden la búsqueda de definiciones operativas de la ID y el subconjunto de términos relacionados como una necesidad para clasificar la investigación como uni-, multi-, o transdisciplinar y así posibilitar, entre otros avances, la recogida de datos empíricos: “The collection of empirical data on many of the issues raised above is becoming a necessity.”

Otra justificación de la necesidad de precisión terminológica es, según Stock y Burton (2011), la obtención de financiación para los proyectos de investigación, puesto que, parece que el uso de un único término “interdisciplinar” o “interdisciplinario” puede dotar de mayor competitividad a los concurrentes: “When it is easier to obtain funding by calling yourself ‘inter’ rather than ‘multi’ o ‘trans’ there is clearly an inflationary pressure placed on the terminology. Thus, the term ‘interdisciplinary’ dominates the literature” (Stock y Burton *ibid.*: 1103). A este respecto, a escala europea, se hace visible la promoción de la investigación de carácter “interdisciplinar” por parte de la Comisión Europea. Podemos citar, a modo de ejemplo, el programa FET “Tecnologías Futuras y Emergentes” (*Future and Emerging Technologies*, FET)¹³ impulsado dentro de Horizonte 2020, el Programa Marco de Investigación e Innovación para el periodo 2014 - 2020. FET se centra en proyectos colaborativos innovadores, en áreas emergentes y con un enfoque claramente interdisciplinar, considerando un amplio abanico de disciplinas científicas (incluidas las Humanidades) y las ingenierías de vanguardia.¹⁴

1.2. Criterios para la definición de la ID

En vista de los numerosos intentos de definición y la confusión terminológica en este contexto, observamos que nuestra realidad objeto de estudio está dotada de un dinamismo que obstaculiza, en mayor o menor medida, la fijación de unas fronteras precisas entre un término y otro. Es por ello que necesitamos asentar unas bases que nos permitan, de forma sistemática, distinguirlos para su definición y clasificación. Con este objetivo, tomamos como referencia los principios recogidos en Klein (1990: 55). La utilidad de esta aproximación radica en que nos servirá para establecer un criterio que nos permita distinguir y presentar los diferentes conceptos surgidos en este ámbito. De este modo, Klein subraya que las iniciativas interdisciplinares pueden definirse atendiendo a uno de los siguientes principios:

1. La forma o estructura que adoptan en la práctica a la hora de organizar el trabajo (como la colaboración en equipo, ya sea en docencia o en investigación).
2. A partir de la motivación que mueve a la iniciativa interdisciplinar, esto es, definir la ID aludiendo al porqué de su origen (p.ej. servir a necesidades de la sociedad o laborales).
3. Indicando los principios de interacción, explicando el modo en el que se interrelacionan las disciplinas. En este caso se pretende mostrar el proceso de cómo se relacionan las disciplinas, es decir, el grado de interacción (por ejemplo, en igualdad de condiciones si simplemente se trata de una

¹³ Ejemplos de proyectos FET disponibles en: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/news/fet-living-interdisciplinarity> [Último acceso: 18 de abril de 2017].

¹⁴ Para más información sobre la promoción de la ID en investigación por parte de la Comisión Europea, véase el informe “Quests for interdisciplinarity: A challenge for the ERA and HORIZON 2020”. Disponible en: <https://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/expert-groups/rise/allmendinger-interdisciplinarity.pdf> [Último acceso: 18 de abril de 2017].

yuxtaposición de disciplinas, en subordinación si una predomina sobre la otra, etc.).

4. Mediante una jerarquía terminológica. De acuerdo con este criterio, se distinguen los niveles de integración establecidos según el punto anterior a través del uso de una serie de etiquetas para representarlos (por ejemplo, desde la simple interacción, pasando por el préstamo de una disciplina a otra, hasta la síntesis de disciplinas y transgresión de límites disciplinarios). Es lo que Klein (1990: 55) viene a denominar “jerarquía terminológica” [*terminological hierarchy*] puesto que se refiere a la categorización jerárquica de términos en función de su grado de interacción (definidos en el punto 3).

Klein (*ibid.*: 55) considera legítimos todos estos principios que plantea para la definición de la ID. La autora argumenta que la primera y la segunda las encontramos con frecuencia presentes en la literatura publicada sobre ID y sostiene que la tercera, como proceso, resulta un tema más especializado que requiere una reflexión más minuciosa. Sin embargo, admite que es el cuarto principio, el relativo a la terminología jerarquizada, el que más se ha usado y ha gozado de una mayor popularidad en estas últimas décadas a la hora de formar una concepción general de la ID. La frecuente utilización de esta forma de aproximación al concepto de ID reafirma la indeterminación de teorías sólidas respecto a su definición y tipologías; así, Guy Berger en el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972) ya advertía que las jerarquías son arbitrarias en ausencia de una teoría suficientemente desarrollada (Klein 1990: 55).

Sin embargo, a pesar de ser conscientes de los límites difusos que advertíamos entre las tipologías y la imprecisión que rodea al concepto de ID, no podemos obviar el valor que aporta esta jerarquía de términos en nuestra investigación para llegar a comprender estos conceptos y clasificarlos. Tanto es así, como admite Klein (*ibid.*: 56), que lo más común es que, cuando se habla de ID, la mayoría tenga en mente esta categorización jerárquica de términos, convirtiendo los debates sobre las etiquetas en una cuestión del pasado.

Consideramos, por una parte, que estos cuatro criterios no son excluyentes. Así lo veremos cuando expongamos más adelante las definiciones para la ID que hemos destacado para nuestro estudio. Por otra, estimamos que los criterios 3 y 4 no se conciben como independientes, sino que la distinción jerárquica de etiquetas (4) se produce, precisamente, atendiendo a los distintos niveles de interrelación entre disciplinas (3).

A partir de esta reflexión, concluimos que serán, por tanto, fundamentales las clasificaciones guiadas por estos dos últimos principios (3 y 4) las que usaremos en el presente trabajo con el fin de encontrar una definición para la ID y los términos asociados, aunque las dimensiones 1 y 2 estarán también, como indicaremos, ciertamente presentes en las descripciones de este fenómeno en el marco de nuestra investigación. Es el caso de las clasificaciones de referencia para nuestro análisis de la ID (Jantsch 1972; Berger 1972; Kaindl 1999) que abordaremos en profundidad en este capítulo.

Concretamente, de todas las clasificaciones revisadas en el marco de esta tesis doctoral (Klein 2010; Stock y Burton 2011, Grigg *et al.* 2013, entre otros), las que cubren ampliamente la variedad de términos asociados a la ID en forma de jerarquía de términos son, a nuestro parecer, las propuestas en el seminario de la OCDE de 1970, en concreto las de Erich Jantsch y Guy Berger (en Apostel *et al.* 1972) que, como veremos en este capítulo, se convierten en referencia obligada para la definición de la ID y sus principales variantes (MD, PD, TD). Según Torres (1998: 66), la de Jantsch (1972) es la más conocida y divulgada, presente, especialmente, en los coloquios y debates en el contexto de organismos internacionales: “Por ejemplo, cuando el Secretario General de la UNESCO propone a Jorge Vaideanu para que realice un documento base para el simposio organizado por este organismo internacional en Bucarest, en 1983, este vuelve a repetirla” (Torres *ibíd.*).

Una vez expuestas las consideraciones y los criterios que tendremos en cuenta a la hora de la búsqueda de una definición válida para el concepto de la ID, en el marco de nuestra investigación, las resumimos de la siguiente forma para el presente epígrafe:

- Imprecisión del vocablo “ID”.
- Límites difusos entre los términos asociados (cross, trans, multi, pluri, etc.).
- Falta de unanimidad terminológica aunque compartan el principio básico: el avance en la interacción de las disciplinas hacia una mayor integración para resolver problemas complejos más allá de las fronteras disciplinarias (Stock y Burton *ibíd.*: 1094).
- Uso aparentemente arbitrario de estos términos.
- Las categorizaciones jerárquicas de términos resultan el método más común para formar una concepción general del fenómeno de la ID y sus derivados.
- Estas clasificaciones se basan en el nivel de interacción entre disciplinas.

En vista de esta indeterminación y ausencia de consenso generalizado, ha sido preciso realizar un análisis de algunas de las definiciones más representativas para la ID extraídas durante el proceso de revisión bibliográfica. Abordaremos este estudio en el apartado que sigue a continuación con el fin de precisar los componentes esenciales que extraigamos en este repaso minucioso para la definición del concepto de ID.

1.3. Delimitación de rasgos esenciales para la definición de la ID

En este epígrafe presentamos las definiciones de la ID analizadas en la tabla que aparece a continuación (tabla 3), siguiendo un orden cronológico y por autores, con el fin de facilitar al lector la comprensión de los elementos que caracterizan a nuestro principal objeto de estudio en la investigación. Asimismo, hemos destacado para cada definición (en negrita y en la columna de “Observaciones de la investigadora”) los elementos más importantes de la descripción o los que aportan nuevos matices en el significado de la ID con respecto a las anteriores en la tabla.

Mediante esta exploración, estableceremos los componentes esenciales que sirven de núcleo para la definición del concepto, así como los matices adicionales que van sumando algunos autores. De esta forma, estaremos en disposición de establecer referentes observables para la ID. Estos indicadores representados con letras (de la “a” a la “e”) en la columna de “Observaciones de la investigadora” se plantearán nuestras variables para identificar los términos y distinguirlos en las clasificaciones que ofreceremos en el sucesivo apartado: “Tipos de ID: clasificaciones basadas en los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas”.

En esta búsqueda incluiremos tanto definiciones *per se* de la ID como fragmentos relativos a la descripción de los modelos o definiciones que nos ayuden a identificar sus características centrales. Con este objetivo en mente, no hemos restringido esta selección a autores exclusivos del campo de la TI, sino que hemos optado por incluir referencias de otros intelectuales vinculados al mundo académico para ofrecer en nuestro análisis una amplia perspectiva sobre el fenómeno objeto de estudio.

En primer lugar, como veíamos con la anterior clasificación jerárquica de términos de Jantsch, las reflexiones sobre la ID recogidas en el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972) adquieren una gran relevancia para nuestro trabajo y para el resto de estudios sobre esta temática. Concretamente en este apartado, tomamos como base la definición de ID de Berger (1972: 25). Se trata de la definición más completa que recoge los aspectos fundamentales de la ID y sienta las bases para este concepto de las que se harán eco el resto de autores. En ella, Berger establece que la ID es una interacción entre dos o más disciplinas, asunción que se convierte en el principio rector que define este fenómeno y que identificamos con el criterio 3 de Klein (1990: 55). Como veremos en esta relación de clasificaciones, este principio se irá matizando con la adición de características o consideraciones del resto de autores y, al tiempo, la propia definición de la ID, con una evolución que va desde la mera interacción hasta producirse un énfasis en la integración de las disciplinas involucradas en el proceso (Franks *et al.* 2007: 169).

A partir de ella, extraemos los rasgos distintivos que constituirán las variables para el concepto de ID en nuestro estudio, acompañadas de su etiqueta correspondiente que serán las que incorporemos en la tabla para identificarlas en cada definición. No será hasta la definición de Hübenthal (1994: 727) cuando extraigamos el último de estos criterios de clasificación e):

- a) Interacción entre dos o más disciplinas > INTER¹⁵
- b) Integración por niveles (clasificaciones tipos ID) > INTEGR
- c) Trabajo colaborativo: expertos de diferentes áreas > TRAB COLAB
- d) Objetivo común: enfoque orientado a resolver problema en la práctica > PRACT

¹⁵ A pesar de que recuperaremos estas etiquetas de manera unificada en el apartado de metodología (capítulo 5), hemos estimado conveniente incluirlas aquí para facilitar el análisis. Al mismo tiempo, buscamos ayudar al lector a vincular el marco teórico de este capítulo 1, que consideramos fundamental para el estudio empírico, con el método propuesto y los resultados obtenidos.

e) Colaboración interdisciplinar para tratar problemas complejos > COLAB COMP

Autor	Definición	Observaciones de la investigadora
1. Berger (1972: 25–26) (definición OCDE)	«Interdisciplinary—an adjective describing the interaction among two or more different disciplines. This interaction may range from simple communication of ideas to the mutual integration of organising concepts, methodology, procedures, epistemology, terminology, data, and organisation of research and education in a fairly large field. An interdisciplinary group consists of persons trained in different fields of knowledge (disciplines) with different concepts, methods, and data and terms organised into a common effort on a common problem with continuous intercommunication among the participants from different disciplines».	El autor hace especial referencia al principio base para la ID: la interacción entre disciplinas (a), así como a los posibles grados de interacción (b). Alude también al trabajo en equipo para formar un grupo interdisciplinario, compuesto por expertos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento (c) que reúnen sus esfuerzos para abordar una problemática común (d). a) INTER b) INTEGR c) TRAB COLAB d) PRACT
2. Gozzer (1982: 310) (intelectual vinculado a la UNESCO)	«[...] se la comprende [la ID] como la interacción entre dos o más disciplinas, lo cual va de una simple comunicación de ideas hasta la recíproca integración de ideas esenciales, de terminologías, de metodologías, de procedimientos, en una palabra, de la organización de las investigaciones y de la enseñanza».	Definición muy similar a la de la OCDE. Incide en los posibles modos de interacción que servirán para establecer los niveles en las clasificaciones (Klein 1990).
3. Hübenthal (1994: 727)	«[interdisciplinary collaboration is required because] [t]hese problems are much too complex to be judged appropriately, much less solved, merely with the subject-knowledge of a single discipline».	Aquí se recoge la forma que toma para su definición (punto 1. Klein 1990): el trabajo colaborativo, en equipo. Además se construye en función de la premisa de los problemas complejos del mundo que no pueden tratarse bajo el prisma de una sola disciplina (criterio recurrente, ver Klein y Newell 1997). e) COLAB COMP
4. Klein y Newell (1997: 393–394)	«... a process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession... [by] draw[ing] upon disciplinary perspectives and integrat[ing] their insights through construction of a more comprehensive perspective ».	Definen la ID como un proceso de integración para lograr dar respuestas a problemas o temas complejos. e) COLAB COMP
5. Snell-Hornby (2006: 72)	«[...] an “interdiscipline” is in my view not merely a kind of no-man’s land between other clearly defined territories. We could rather say that [...] it evolves into something qualitatively different from the ingredients of which it originally consisted ».	No es la mera suma de sus partes como la MD. Aquí observamos el esfuerzo por las dos categorías básicas que numerosos autores persiguen distinguir: la ID de la MD (Klein (1990: 56). b) INTEGR
6. Fuchsman (2009: 77)	«To be interdisciplinary, a rigorous attempt to synthesize and integrate the ideas and methods of each pertinent discipline concerning the particular issue must be made . Multidisciplinary, cross-disciplinary, and certain transdisciplinary approaches would not fulfill these criteria».	Aquí el autor manifiesta la importancia de llevar a cabo un esfuerzo riguroso por sintetizar lo esencial de cada disciplina e integrar sus métodos e ideas en las otras. También pone en evidencia el hecho de que comparten el interés por una cuestión específica. a) INTER d) PRACT
7. Stock y Burton (2011: 1096)	«Interdisciplinarity may be regarded as a step up from multidisciplinary. Interdisciplinary studies focus on addressing specific ‘real world’ system problems and, as a result, the research process	Lo novedoso aquí es que el proceso de investigación obliga a los participantes, procedentes de disciplinas no relacionadas, a

Tabla 3. Definiciones de ID ordenadas cronológicamente.

Además del elemento (a) que consideramos el motor para que se produzca la ID, en la descripción de Berger (1972: 25–26) con la que comenzamos nuestra revisión (1), se incluyen otros aspectos que especifican de manera más pormenorizada, por ejemplo, las posibilidades de interacción entre las disciplinas que van desde una simple comunicación de ideas hasta la integración mutua. Así, advertimos que la interacción en búsqueda de la mayor integración posible será la clave para entender este fenómeno, puesto que las clasificaciones de los tipos de ID girarán en torno a los diferentes niveles de integración (b) que se establecen, como veremos, en la siguiente tabla (véase tabla 4).

Asimismo, en esta definición (1) se hace referencia al trabajo en equipo para formar un grupo interdisciplinario, compuesto por expertos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento (c) que reúnen sus esfuerzos para abordar una problemática común (d).

Si atendemos a la siguiente definición (2) de Gozzer (1982: 310), en este caso, un intelectual ligado a la organización de la UNESCO, resulta muy similar a la anterior de la OCDE. En particular, incide en los posibles modos de interacción que servirán para establecer los niveles en las clasificaciones. Como apuntábamos en el epígrafe anterior, el principio del nivel de integración entre las disciplinas era uno de los recursos más utilizados a la hora de definir la ID (Klein 1990).

Por otra parte, en la siguiente definición (3), Hübenthal (1994: 727) subraya la forma que adopta la iniciativa de ID, de acuerdo con el principio número uno de los criterios de Klein (1990: 55): el trabajo colaborativo realizado en equipo. Por su parte, Stock y Burton (2011: 1096) destacan la exigencia de la ID de reunir a especialistas de áreas que no están relacionadas entre sí (7) para crear nuevo conocimiento a partir del cruce de las fronteras de las disciplinas.

Hübenthal (1994), además, construye su definición partiendo de la premisa de que los problemas complejos del mundo no pueden tratarse bajo el prisma de una sola disciplina (e). Este criterio parece ser recurrente en las definiciones de otros autores como Klein y Newell (1997: 393-394), quienes definen la ID como un proceso de integración de puntos de vista de disciplinas dispares para lograr dar respuestas a problemas o temas complejos de la sociedad.

Por consiguiente, gracias a este análisis podemos comprobar que, entre las prioridades para lograr la ID, destacan los planes por adoptar un enfoque orientado al problema ante el interés común, organizar el trabajo en forma de equipo y conseguir una interacción constante entre los participantes de diferentes disciplinas.

Adicionalmente, el resto de definiciones aportan otros matices destacables para nuestro análisis. Así bien, Fuchsman (2009: 77) manifiesta (6) la importancia de llevar a cabo un esfuerzo riguroso por sintetizar lo esencial de cada disciplina e integrar sus métodos e ideas en los otros campos de conocimiento. También pone en evidencia el hecho de que los participantes en el proceso comparten el interés por una cuestión específica.

Por último, en la definición (5) de Snell-Hornby (2006: 72), observamos que en algunas definiciones el esfuerzo se centra en distinguir dos categorías básicas para la ID: la ID frente a la multidisciplinariedad (Klein 1990: 56).

No obstante, será en el apartado que sigue cuando abordemos la convivencia de la etiqueta ID con otras a las que se recurre normalmente en las categorizaciones jerárquicas de términos, como la que presentábamos de Jantsch (1972). A continuación, trataremos estas cuestiones específicamente para ilustrar las diferencias entre los términos asociados al concepto de ID.

1.4. Tipos de ID y derivados: clasificaciones basadas en los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas

En primer lugar, como ya hemos advertido en líneas anteriores, la ID es una realidad compleja, que motiva la aparición de una jerarquía de términos asociados en función del grado de integración y holismo que lleva implícito este concepto (Stock y Burton 2011: 1094).

Tras haber realizado una revisión de las principales tipologías de ID (Berger 1972; Klein 1990; Klein 2010; Kaindl 1999, entre otros) hemos adoptado como términos centrales para nuestra investigación *multidisciplinariedad*, *ID* y *transdisciplinariedad* por ser los de uso más común en la literatura sobre ID (Stock y Burton 2011: 1094) en los ámbitos de la educación y la investigación.

En este sentido, Choi y Pak (2008) acuñan el término *multiple disciplinary* (disciplinariedad múltiple) en uno de sus artículos para referirse a estos tres términos cuando se usan en sentido general bajo una misma denominación, ya que entienden que las tres formas corresponden a diversos grados que se encuentran en el mismo continuo. Stock y Burton (2011: 1093) usan las iniciales de los tres enfoques para crear el término **“M(ultidisciplinarity) I(nterdisciplinarity) T(ransdisciplinarity) (MIT) disciplinarity”** para referirse a la disciplinariedad triple *multi-inter-transdisciplinarity*, con el que expresan los niveles de integración progresiva representados por estos términos: “[...] we refer to *multi-inter transdisciplinarity* in the paper as *MIT disciplinarity*, reflecting the fact that the terms represent progressive levels of integration within what may be considered a cohesive *MIT* framework”.

De las definiciones ofrecidas en la tabla anterior (véase tabla 3) concluíamos que el principio básico de la ID consistía en la interacción entre dos o más disciplinas que pasa por distintas fases en el proceso de integración de las mismas (Berger 1972; Gozzer 1982; Klein y Newell 1997). Así, para ayudarnos en la exposición de los tipos de ID, nos basaremos en el nivel de integración y cooperación entre los distintos niveles de disciplinariedad múltiple (multi-, inter-, trans) para entender sus diferencias, tal y como hacen Stock y Burton (2011) y, por lo tanto, la esencia de cada uno: “Essentially the major difference [between interdisciplinarity and] multidisciplinary lies in *the level of integration and cooperation* as these [interdisciplinary] projects seek to bridge disciplinary viewpoints [...] (Stock y Burton 2011: 1096).

Sin embargo, hemos de admitir a este respecto que son numerosas las tipologías que existen en la literatura para describir las diferentes formas en que la ID se ha manifestado en la educación y la investigación bajo muy diversas nomenclaturas, por ello la tabla que sigue intenta representar esta diversidad. Ofrecemos las clasificaciones que hemos tomado en consideración por su utilidad para comprender el fenómeno de la ID en el marco de nuestra investigación:

AUTOR/ES	CLASIFICACIÓN DE TÉRMINOS	TÉRMINOS CLAVE ¹⁶
Berger (1972: 25–26)	<p><i>Discipline</i>: a specific body of teachable knowledge with its own background of education, training, procedures, methods and content areas.</p> <p><i>Multidisciplinary</i>: juxtaposition of various disciplines, sometimes with no apparent connection between them.</p> <p><i>Pluridisciplinary</i>: juxtaposition of disciplines assumed to be more or less related.</p> <p><i>Interdisciplinary</i>: the interaction among two or more different disciplines.</p> <p><i>Transdisciplinary</i>: establishing a common system of axioms for a set of disciplines.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Multidisciplinar ➤ Pluridisciplinar ➤ Interdisciplinar ➤ Transdisciplinar
Klein (1990: 64-65)	<p><i>Pseudo interdisciplinarity</i>: borrowing of analytic tools and methods from one discipline to another (also known as method or auxiliary interdisciplinarity).</p> <p><i>Composite interdisciplinarity</i>: assembling disciplines to solve problems with no attempt at integration (also known as restrictive or problem interdisciplinarity).</p> <p><i>Supplementary interdisciplinarity</i>: partial overlapping of disciplines in same field. A similar concept is border interdisciplinarity to describe overlap between disciplines.</p> <p><i>Unifying or Structural interdisciplinarity</i>: interactions leading to the emergence of a new field or interdiscipline.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ PseudoID ➤ ID colectiva ➤ ID complementaria ➤ ID unificadora o estructural
Kaindl (1999 en Göpferich 2011: 3-5)	<p><i>Multidisciplinarity/Pluridisciplinarity</i>: designates the mere co-existence of disciplines which share an object of interest and investigate it from their disciplinary perspectives without integrating their insights into a common framework (Kaindl 1999: 142; cf. however Thome 2004: 7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Multidisciplinariedad/Pluridisciplinariedad ➤ ID imperialística

¹⁶ Nuestra traducción

	<p><i>Imperialistic interdisciplinarity</i>: “one discipline is constitutive for the development of another discipline” (Luyten 1974: 151).</p> <p><i>Importing interdisciplinarity</i>: it is a form of cooperation where one discipline uses concepts, methods and theories from another discipline to gain deeper insights within its own field but without giving anything back to the ‘donor’ discipline (Kaindl 1999: 147).</p> <p><i>Reciprocal interdisciplinarity</i>: it is the closest form of interdisciplinary cooperation. Two or more disciplines collaborate as equal partners. For tackling their joint research question, theoretical and methodological concepts are developed jointly and combined in a systemic manner.</p> <p><i>Transdisciplinarity</i>: the concept of reciprocal interdisciplinarity seems to come close to what Kaindl calls transdisciplinarity. Transdisciplinarity, in contrast to reciprocal interdisciplinarity, seems to involve disciplines from completely different scientific areas. It constitutes the closest form of cooperation between disciplines which, among other things, is characterized by its systemic character and the integration of insights into a coherent system of knowledge.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ID importadora ➤ ID recíproca ➤ Transdisciplinarietà
Jakobsen <i>et al.</i> 2004 (en Stock y Burton 2011: 1097)	<p><i>Unidirectional interdisciplinarity</i>: in some disciplinary projects a single discipline may dominate and effectively control the integration of knowledge.</p> <p><i>‘Goal-oriented’ interdisciplinarity</i>: the interaction and development of the project is guided by the nature of the issue (issue-centric).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ID unidireccional ➤ ID orientada al objetivo
Kutilek y Nielsen 2007 (en Stock y Burton 2011: 1100)	<p><i>Big interdisciplinarity</i>: it is typified by links between distant disciplines (e.g., natural and human sciences).</p> <p><i>Small interdisciplinarity</i>: links between isolated sub-disciplines (e.g., within natural sciences) where tools and knowledge are exchanged.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ID grande ➤ ID pequeña
Stock y Burton (2011: 1095-1099)	<p><i>Multidisciplinarity</i>: Multidisciplinarity is characterized as the least integrative form of integrated research—yet, equally, it is arguably the most attainable. Multidisciplinarity features several academic disciplines in a thematically based investigation with multiple goals—essentially, studies “co-exist in a context”. While researchers aim to share knowledge and compare results from the studies there is no attempt to cross boundaries or generate new integrative knowledge.</p> <p><i>Interdisciplinarity</i>: it may be regarded as a step up from multidisciplinarity. Interdisciplinary studies focus on addressing specific ‘real world’ system problems and, as a result, the research process forces participants (from a variety of unrelated disciplines) to cross boundaries to create new knowledge.</p> <p><i>Transdisciplinarity</i>: is the highest form of integrated project, involving not only multiple disciplines, but also multiple non-academic participants. [...] The adoption of a holistic perspective -that it has high aims of reconstituting and rearranging the nature of disciplinary knowledge thus creating, through fusion across arbitrary intellectual boundaries, new synthesized</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Multidisciplinarietà ➤ ID ➤ Transdisciplinarietà

Tabla 4. Tipologías de ID en el discurso general de la enseñanza y la investigación.

A partir de las clasificaciones expuestas en la tabla anterior, observamos que el concepto de ID comparte una serie de rasgos básicos comunes en la mayoría de ellas. Concretamente, en esta tabla hemos recogido las tipologías que describen estos conceptos en términos generales y, algunas de ellas, de manera específica en el campo de la investigación (Klein 1990; Jakobsen *et al.* 2004 en Stock y Burton 2011; Kutílek y Nielsen 2007 en Stock y Burton 2011; Stock y Burton 2011).

A continuación, sintetizamos las características distintivas que reúnen estos términos asociados, entendidas como requisitos para que tenga lugar la ID (Franks *et al.* 2007: 171):

- *Organización del conocimiento*: En las iniciativas interdisciplinares se unifica e integra el conocimiento.
- *Nivel de interacción*: Este proceso debe conllevar la interacción, solapamiento, intercambio de ideas o el cruce de los límites disciplinarios entre dos o más disciplinas.
- *El enfoque adoptado*: en estas iniciativas puede ser teórico, con el objetivo de conseguir un resultado práctico u orientado al problema.
- *Método*: impone, toma prestado o aplica métodos, conceptos, teorías, etc. de una disciplina sobre otra(s) o entre ellas de manera recíproca.
- *Resultado de la iniciativa ID*: no hay cambios en las fronteras disciplinarias o emerge una nueva disciplina o nuevos campos de conocimiento.

En vista de estas clasificaciones podemos extraer dos aspectos relevantes en el uso del término ID. Si bien es cierto que la ID se utiliza como término genérico para hacer referencia a la interacción entre disciplinas (y así lo tomaremos en el presente estudio), distinguimos dos formas de uso:

Por una parte, se utilizan distintas denominaciones para hablar de la misma realidad (la ID) pero con matices, dependiendo del objetivo o la distancia entre las disciplinas implicadas.

En este sentido, observamos que en la literatura acerca de la ID, de acuerdo con Stock y Burton (2011), se han producido diversos intentos de dividir los estudios interdisciplinares en subcategorías basados en lo que los investigadores entienden como los rasgos distintivos fundamentales de dicho enfoque. Mediante estas tentativas de clasificaciones internas dentro de la ID se reconoce que no toda la investigación interdisciplinar se integra entre las disciplinas al mismo nivel. Así encontramos una diferenciación, por ejemplo:

- ID grande y pequeña *big and small interdisciplinarity* (Kutílek y Nielsen 2007 en Stock y Burton 2011: 1100), siendo la “grande” la que se produce entre disciplinas distantes (entre las ciencias humanas y naturales) y “pequeña” la que une subdisciplinas aisladas (por ejemplo, dentro de las ciencias naturales)¹⁷.
- Otro ejemplo es la similitud detectada entre la forma denominada *Methodological Interdisciplinarity* recogida en Klein (2010a) y la ID importadora de Kaindl. Las dos se basan en el préstamo de un método o concepto de otras disciplinas para comprobar una hipótesis o responder una pregunta de investigación (Bruun *et al.* 2005, p. 84 cit. en Klein 2010a: 19). Sin embargo, surgen subdivisiones dependiendo del grado y tipo de préstamo del que se trate. Si el préstamo no conlleva un cambio significativo en la práctica, la relación de las disciplinas es *auxiliar*. En cambio, si presenta una mayor complejidad y se desarrolla una dependencia duradera se convierte en *complementaria* (Heckhausen 1972 cit. en Klein *ibíd.*).

El segundo aspecto que trataremos, por otra parte, es que en estas categorizaciones encontramos que se usan distintas denominaciones para los derivados de la ID, según los niveles de interacción ya previstos en el criterio 3 de Klein (1990). Son estas jerarquizaciones las que vamos a tratar con más detalle en las siguientes líneas y las más comunes a la hora de definir este fenómeno.

Análisis de los niveles jerárquicos de interacción entre disciplinas

En las jerarquizaciones expuestas en la tabla 3 (Berger 1972; Klein 1990; Kaindl 1999; Stock y Burton 2011) observamos cómo el nivel de cooperación va en aumento al pasar de un concepto a otro, como en las sucesivas clasificaciones (tabla 4). De hecho, observamos que las formas de ordenación de los términos relativos al concepto de ID que han sido descritas en las jerarquizaciones de la tabla 4 (*Tipologías de ID en el discurso general de la enseñanza y la investigación*) comparten rasgos similares a las expuestas por Jantsch (tabla 5) en el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972: 106) como veremos a continuación. Jantsch, miembro del grupo de expertos invitado al seminario de la OCDE, realiza una clasificación de estos términos en función del grado de cooperación entre disciplinas, esto es, identifica las diversas etapas de colaboración y coordinación entre las diferentes especialidades en orden ascendente:

CONCEPTO	NOCIÓN GENERAL	Comentarios para cada nivel (Adaptado de Torres 1998: 72-75)
<i>Multidisciplinarity</i>	<i>A variety of disciplines, offered simultaneously, but without making</i>	Multidisciplinariedad: Nivel más bajo de coordinación. Mera yuxtaposición de materias diferentes,

¹⁷Estos términos se asemejan en gran medida a la idea de transdisciplinariedad “débil y fuerte” de Max Neef (*weak and strong transdisciplinarity*) (Max Neef 2005 en Stock y Burton 2011: 1097).

	<i>explicit possible relationships between them.</i>	agrupamiento sin nexos de intercomunicación claros. Como ejemplo: agrupamiento de historia, física y pintura.
Pluridisciplinarity	<i>The juxtaposition of various disciplines, usually at the same hierarchical level, grouped in such a way as to enhance the relationship between them.</i>	Pluridisciplinariedad: Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, sin profunda coordinación, dentro del mismo campo de conocimiento (p.ej. física y química). Mero intercambio de informaciones sin modificación de la base teórica y metodológica de esas ciencias en su individualidad.
Crossdisciplinarity	<i>The axiomatics of one discipline is imposed upon other discipline at the same hierarchical level, thereby creating a rigid polarization across disciplines toward a specific disciplinary axiomatic.</i>	Disciplinariedad cruzada: Preponderancia de una disciplina sobre las demás. Esta disciplina impone sus conceptos, métodos y marcos teóricos a otras en el mismo nivel jerárquico. Se trata de un intento de apropiarse y absorber la capacidad de otras disciplinas de aproximarse a la parcela profesional entendida como propia de la disciplina predominante.
Interdisciplinarity	<i>A common axiomatics for a group of related disciplines is defined at the next higher hierarchical level or sub-level, thereby introducing a sense of purpose [...]</i>	ID: Interacción entre dos o más disciplinas que tiene como resultado una transformación de las metodologías de investigación, de los conceptos, terminología, etc. Se logra un nivel de dependencia entre ellas en igualdad de condiciones, con intercambios e integraciones recíprocos.
Transdisciplinarity	<i>The co-ordination of all disciplines and interdisciplines in the education/innovation system on the basis of a generalized axiomatics (introduced from the purposive level down) and an emerging epistemological [...]</i> <i>pattern</i>	Transdisciplinariedad: Nivel superior de ID donde desaparecen los límites entre las disciplinas y se conforma un sistema total que trasciende el plano de las mismas. De tan fuerte cooperación puede hablarse de la creación de una micro disciplina. Es posible encontrar esta forma de aproximación interdisciplinaria con el nombre de “metadisciplinariedad”, “supradisciplinariedad”, “transespecialidad”, entre otras posibles denominaciones.

Tabla 5. Etapas sucesivas para una mayor cooperación entre disciplinas (Erich Jantsch en Apostel et al. 1972: 106).

En el primer nivel, la fase de multidisciplinariedad (MD), confluyen varias disciplinas pero no llegan a relacionarse. Después pasamos a la pluridisciplinariedad (PD) donde se agrupan diversas disciplinas de tal forma que pueda fomentarse su relación. Podríamos entender MD y PD como sinónimos a partir de la reflexión de Kaindl (1999), quien los utiliza indistintamente para definir la MD: *Multidisciplinarity* (or *pluridisciplinarity*) designates the mere co-existence of disciplines which share an object of interest [...] (Kaindl 1999: 142 cit. en Göpferich 2011: 4). Sin embargo, como Berger apunta (1972: 25-26), la diferencia entre estos dos primeros niveles radica en que en la pluridisciplinariedad (PD) se supone que las disciplinas yuxtapuestas están más o menos relacionadas, cercanas dentro del mismo campo de conocimiento.

Por otra parte, Michaud (1972: 270), puntualiza lo siguiente con respecto a la posible distinción entre la PD y la ID:

«Pluridisciplinarity is the juxtaposition of two or more disciplines which are not interrelated; at best, it is the meeting point of some of them, which may as appropriate permit mutual borrowing. Interdisciplinarity is something quite different. [...] Whereas pluridisciplinarity is more of an educational practice, interdisciplinarity is first and foremost a scientific category, related mainly to research».

En la siguiente fase alcanzamos la *crossdisciplinarity* o disciplinariedad cruzada (CD) (DeZure 1998), nivel en el que se imponen los fundamentos axiomáticos de una disciplina sobre otras o, como expresa esta autora (*ibíd.*: 2), “Cross-disciplinary methods view one discipline from the perspective of another [...]”.

De acuerdo con Stock y Burton (2011), el término CD se usaba en el pasado para definir un tipo específico de MD (Tress *et al.* 2004), en el que se produce un simple cruce de las fronteras, pero no llegan a experimentar una verdadera integración y, por lo tanto, se acentúan formas más débiles de investigación integrada (Burton *et al.* 2009). Esto es, se traspasan solo superficialmente los límites entre disciplinas, pero no llegan a establecerse principios o métodos distintos o propios resultado de la interacción disciplinaria. Por otra parte, el mismo Jantsch (Apostel *et al.* 1972: 106) justifica la inclusión de este término en su clasificación ante la necesidad de introducir un nuevo nivel intermedio entre las etapas de PD e ID, al parecer, debido a que son más frecuentes las prácticas que pueden etiquetarse por debajo de la ID, pero más avanzadas en términos de integración que la PD. De hecho, Jantsch admite que añadir niveles en este intervalo inferior a la ID supone una amenaza que enturbia los objetivos en el avance hacia formas con un nivel mayor de coordinación. En este sentido, este autor defiende que la mayoría de los enfoques que se hacen llamar “interdisciplinares” son, en el mejor de los casos, pluridisciplinares o de disciplinariedad cruzada.

El paso hacia la ID

Si seguimos ascendiendo en los niveles de integración entre las disciplinas, detectamos que el fenómeno de la ID implica un nivel de cooperación entre disciplinas superior al que ofrecen otros conceptos como *multidisciplinarity*, *pluridisciplinarity* o *crossdisciplinarity*, solo por debajo de la transdisciplinariedad, donde se logra la armonización de todas las disciplinas e interdisciplinas en el sistema educativo sobre una base axiomática compartida. De acuerdo con Stock y Burton (2011: 1096): “Interdisciplinarity may be regarded as a step up from multidisciplinarity”. Estos autores sustentan que los estudios de carácter interdisciplinar están dirigidos a problemas específicos del mundo real y, por ello, el proceso de investigación obliga a los participantes, procedentes de disciplinas no relacionadas, a cruzar las fronteras para crear nuevo conocimiento (Tress *et al.* 2007; Tress *et al.* 2005 en Stock y Burton *ibíd.*).

Como hemos apuntado anteriormente en este capítulo, el enfoque interdisciplinar se caracteriza por unir a personas e ideas de diferentes disciplinas para juntos abordar un problema, convenir un enfoque metodológico y analizar datos. En consecuencia, la investigación interdisciplinar exige un enfoque mucho más colaborativo para la formulación del problema y el desarrollo metodológico que en la investigación de tipo multidisciplinar (Hammer y Söderqvist 2001; Robinson 2008 en Stock y Burton 2011: 1096).

Recordemos, además, otro aspecto fundamental que, de acuerdo con Snell-Hornby (2006), nos ayuda a distinguir estos dos enfoques (MD e ID). A diferencia de la yuxtaposición de la MD, una interdisciplina no puede entenderse como la mera suma de sus partes o como una tierra de nadie entre otros territorios con límites bien definidos: “it evolves into something qualitatively different from the ingredients of which it originally consisted” (*ibíd.*: 72).

En este sentido, Fuchsman (2009: 77) establece claramente los requisitos necesarios para lograr la síntesis e integración de ideas y métodos de cada disciplina, de cara a lograr un enfoque interdisciplinar, que pueda diferenciarse de otros posibles, aquellos ya mencionados y localizados en la literatura sobre este objeto de estudio (véase tabla 5).

Para Fuchsman (*ibíd.*) la búsqueda de la integración es esencial en los esfuerzos interdisciplinares. Ahora bien, estas tentativas de carácter interdisciplinar de integrar ideas y métodos disciplinares pueden dar como resultado integraciones de diverso grado: total, parcial, incompleta o múltiple. En ocasiones, los tipos de proyectos que se enmarcan bajo la categoría de multidisciplinar se desarrollan con el fin de llegar a los niveles de mayor integración: la inter o transdisciplinariedad (Stock y Burton 2011). Estos autores subrayan un rasgo curioso en el uso del término interdisciplinar y es el hecho de que se emplee con frecuencia para los estudios que se llevan a cabo en un modo multidisciplinar. Esto es, en la práctica, no llega a materializarse la ID, sino que se produce una simple

acumulación de resultados que se sintetizan y comparan o se unen grupos y proyectos de investigación no relacionados y se resumen los elementos clave al final del proyecto.

De nuevo, la ID se utiliza como una etiqueta vacía de contenido, que esconde, quizás por la necesidad de justificar la naturaleza del proyecto o la configuración del equipo, o como apuntábamos antes, por la mera necesidad de justificar ante las instituciones financiadoras que el proyecto se desarrolla bajo este prisma interdisciplinar, un trabajo multidisciplinar, esto es, de mera acumulación de contenidos, sin verdadera interacción de procesos y resultados.

Lo que sí es cierto es que esta interpretación de multidisciplinariedad como ID es relativamente común (Blevis y Stolterman 2009 cit. en Stock y Burton 2011: 1097) y las causas podrían atribuirse a un desconocimiento acerca de los requisitos exigidos por la ID o como resultado de un debilitamiento en una tentativa interdisciplinar a lo largo del transcurso del proyecto (Stock y Burton *ibíd.*: 1096). Según estos autores (*ibíd.*: 1096-1097) la ID y la MD pueden considerarse dos formas que se transforman en un híbrido entre lo que se consigue realmente y lo que se desearía conseguir: “[...] this portrayal of multidisciplinary as interdisciplinarity [...] may simply reflect the difference between the attainable (multidisciplinary) and the desirable (interdisciplinarity).” La ID puede ser la meta deseada, mientras que lo que parece conseguirse en la mayoría de los casos es la MD.

La TD: el mayor nivel de integración

Por último, abordamos el último y mayor grado de integración, la transdisciplinariedad (TD). Si lo contrastamos con los otros niveles básicos (MD e ID), la TD no solo implica la integración de enfoques disciplinarios. En las siguientes líneas resumimos los principales rasgos de este derivado de la ID (Hall *et al.* 2012):

- Conlleva sobrepasar los límites de las disciplinas para generar nuevos marcos conceptuales, hipótesis, teorías, modelos y aplicaciones metodológicas que trascienden los orígenes disciplinarios.
- El objetivo final de la TD es acelerar la innovación y los avances en el conocimiento científico.
- Otra marca de la TD que las distingue de las anteriores, según este autor, es que el progreso que se plantea conseguir está enfocado hacia la búsqueda de soluciones prácticas a problemas sociales.
- Estos objetivos complejos influyen en la composición del equipo de trabajo que exige la TD: estos equipos pueden estar compuestos por investigadores de múltiples disciplinas pero además por participantes fuera del mundo académico (Stock y Burton 2011: 1095-1099), “including government, nongovernmental organizations, and community-based organizations, with relevant expertise to translate research findings into practice and policy applications” (Hall *et al. ibíd.*).

Para finalizar este apartado de tipologías de la ID, ofrecemos un resumen con la visión general de este panorama diverso de jerarquías terminológicas. Para ello, haremos uso del gráfico de Stock y Burton (2011: 1101) donde se recogen los rasgos propios (comunes y diferenciales) de cada uno de estos enfoques de investigación. De esta forma, recopilamos los parámetros que se tienen en cuenta a la hora de definir los términos asociados, de acuerdo con estos autores:

	Synthesise new disciplines and theory	Problem solving focus	Iterative research process	Involve multiple disciplines	Involve stakeholders in research process	Knowledge sharing between disciplines	Thematically based	Research coordinated	Research integrated	Cross epistemological boundaries	Follows pluralist methodology	Involves implementation of results as part of process
Multidisciplinarity												
Interdisciplinarity												
Transdisciplinarity												

Gráfico 2. Características definitorias de los enfoques de investigación integrada (en Stock y Burton 2011: 1101)

Mediante esta ilustración, identificamos rápidamente los puntos convergentes y divergentes de las fases MD, ID y TD. En ella, los autores han determinado una serie de características que, como explicaremos, están presentes en uno, varios o en los tres niveles básicos de integración entre disciplinas. Con el fin de explicar de forma más detallada el contenido del gráfico, hemos enumerado del 1 al 12 estos parámetros¹⁸, representados de izquierda a derecha en la figura de más arriba:

- 1) Sintetiza nuevas disciplinas y teorías
- 2) Enfoque orientado al problema
- 3) Proceso de investigación circular (*formulating a question in one discipline and passing it to another for problem solving which may then generate new questions for another discipline, etc*) (Stock y Burton *ibíd.*: 1095)
- 4) Participan varias disciplinas

¹⁸ Haremos uso de esta numeración para las referencias a las características de cada enfoque en la redacción de este epígrafe.

- 5) Implica la participación de personas expertas dentro y fuera del ámbito académico en el proceso de investigación
- 6) Se intercambia conocimiento entre las disciplinas involucradas
- 7) El enfoque se diseña en torno a un tema objeto de estudio
- 8) La investigación se considera coordinada
- 9) La investigación se considera integrada
- 10) Se cruzan las fronteras epistemológicas
- 11) Se sigue una metodología pluralista
- 12) Implica la implementación de los resultados en la práctica como parte del proceso

Las casillas sombreadas en azul indican que esa característica se presupone en la forma o formas de investigación integrada. Las que aparecen en blanco no incluyen ese elemento y las casillas que se encuentran parcialmente sombreadas indican que hay cierto desacuerdo en la inclusión del componente en cuestión (se podría incluir o no como elemento necesario para el enfoque de investigación dado).

Estas características se extraen de las definiciones y categorizaciones de la literatura revisada por estos autores, en especial aquellas que ayudan a distinguir estas categorías de investigación integrada. De la ilustración anterior podemos inferir que estos enfoques comparten tres tendencias comunes¹⁹:

- Involucran a múltiples disciplinas (4).
- Se intercambia conocimiento entre las disciplinas participantes (6).
- Todos se ajustan a un criterio temático (donde el tema puede significar un problema específico) (7).

No obstante, existen rasgos que los distinguen. En este sentido, observamos las siguientes diferencias entre las categorías básicas de MD con respecto a los niveles superiores (ID y TD). Recordemos que este es un esfuerzo de definición precisa de enfoques que han recibido un tratamiento dispar, no solo en la literatura sobre el objeto de estudio, sino también en la aplicación que de ellos se hace en la investigación aplicada (Stock y Burton *ibíd.*: 1096-1097):

- Mientras que en la ID y la TD los investigadores son capaces de resolver las discrepancias y explorar las sinergias mediante un proceso de investigación continuo e iterativo entre los participantes (3), la MD solamente garantiza que se ofrezcan las opiniones de los expertos sobre el problema en cuestión. En la MD, por ende, los especialistas ponen sobre la mesa los juicios que otros necesitan para resolver el problema sin su colaboración (*ibíd.*).

¹⁹ Nótese que para la identificación de puntos comunes y divergentes hemos tenido en cuenta las casillas que aparecen en blanco o en azul en su totalidad. Estos autores representan las características sobre las que no existe un consenso generalizado con un sombreado parcial, así, hemos decidido no incluirlas a la hora de fijar con exactitud estos rasgos y establecerlos como propios o ajenos de un enfoque u otro en nuestra investigación.

- La noción de coordinación e integración (8 y 9): en el caso de la MD ya hemos visto que se trata más de bien de yuxtaposición o coordinación entre disciplinas. Cuando hablamos de integración estamos ascendiendo a los otros dos niveles superiores: la ID y la TD.

En este caso, surge el debate acerca de hasta qué punto la investigación es coordinada, es decir, se trabaja de forma conjunta para abordar un problema común pero sin abandonar el marco de cada disciplina “In essence, multidisciplinary locks in a common objective and a co-ordinated (but not integrated) methodology” (O’Riordan 2000: s.p.), o integrada (Jakobsen *et al.* 2004 en Stock y Burton 2011: 1095), cuando se realiza un esfuerzo intencionado en cruzar los límites de las disciplinas involucradas. En la literatura encontramos los que defienden que la investigación multidisciplinar es coordinada pero no integrada mientras que otros afirman que no hay coordinación pero sí integración a un nivel inferior. Stock y Burton (2011: 1095) se posicionan más en la línea de que la MD es coordinada puesto que se suman perspectivas de distintos expertos disciplinarios lo que, efectivamente, implica coordinación. Sin embargo, la integración no se da por sentada por el simple hecho de que se produzca la colaboración entre los especialistas de diferentes campos.

- El hecho de no considerar que se produzca una integración real, nos lleva a la siguiente diferencia, puesto que el grado de traspaso de las fronteras epistemológicas es aparentemente inexistente en la MD (10), aunque sí ocurre en los otros dos niveles (Stock y Burton *ibíd.*): la ID y la TD. Stock y Burton (2011) sostienen la destacada presencia de la MD como forma común de investigación integrada, probablemente la modalidad más asequible (Stock y Burton *ibíd.*: 1095), en la que no existe la intención de superar los límites disciplinarios para generar conocimiento: “Participants exchange knowledge, but do not have the aim to cross subject boundaries to create new integrative knowledge” (Tress *et al.* 2005: 179).

Por otra parte, en el último nivel, encontramos la TD, a la que Stock y Burton (*ibíd.*: 1102), consideran algo así como el Santo Grial, esto es, una meta deseada pero a la vez difícil de alcanzar. Esta mantiene un claro énfasis en el desarrollo de un enfoque holístico para la resolución de problemas en el que se incluyen científicos y personal de otros sectores fuera del ámbito académico en un proyecto conjunto. A pesar de que la ID comparte este rasgo, de acuerdo con estos autores, en la TD se convierte casi en una filosofía: “[...] extending the research beyond simply problem solving towards synthesizing new bodies of knowledge with which to address complex systems problems.” (*ibíd.*).

La característica principal, según estos autores (*ibíd.*) que separa a los otros dos niveles principales de investigación integrada (ID y TD) es la siguiente (como vemos en el gráfico es la única casilla que los diferencia):

- (1) La capacidad de sintetizar nuevos campos de conocimiento únicamente se alcanza en el nivel mayor de integración (TD).

En definitiva, con frecuencia las fronteras entre los dos enfoques que indican un mayor grado de integración (inter- y trans-) son difusas y dependen más de un juicio subjetivo acerca del grado de holismo que puede aplicarse a cada uno que de la presencia de márgenes claros. En cualquier caso, resulta realmente difícil evaluar el enfoque que toma la investigación por el carácter cambiante y dinámico de las fronteras disciplinarias. Por este motivo, la definición de las variables que hemos analizado en el anterior gráfico de Stock y Burton (2011) nos ayudan a eliminar, al menos en el diseño y método de nuestra investigación, la subjetividad que parece estar presente en las clasificaciones de la ID.

❖ Modelo de Kaindl (1999)

El modelo de Kaindl (1999), como anunciábamos, se ha convertido en referencia para nuestra investigación. La principal razón es que, después de revisar exhaustivamente el resto de clasificaciones, la de Kaindl (1999) reúne los niveles de integración básicos que exige nuestro estudio: las tres etapas MIT con la inclusión de tres grados adicionales para la fase de ID. Debido a la naturaleza del marco de la investigación, los Estudios de Traducción (ET), el examen de la ID ha requerido la consideración de estos niveles que reúne este autor a modo de esquema escalonado, a nuestro entender, con gran maestría y una disposición que facilita la comprensión de esta realidad aparentemente tan enrevesada.

Para comenzar con la presentación de este modelo, abordamos el nivel inferior de integración entre disciplinas, ubicado en la base del esquema, esto es, la MD. Kaindl (1999), en su intento de definición del concepto *multidisciplinarity* o multidisciplinariedad (en Göpferich 2011: 1), entiende que la clave reside en contrastar esta noción con otros dos conceptos muy próximos, esto es, ID y TD.

Kaindl (1999), al igual que otros autores que hemos destacado con anterioridad, realiza una distinción entre las tres formas de cooperación e interacción entre disciplinas que hemos considerado básicas: *multidisplinary*, *interdisciplinary* y *transdisciplinary*.

Para entender mejor esta relación entre los tres conceptos, recogemos aquí la siguiente figura, que ilustra cómo el grado de cooperación e interacción aumenta de abajo hacia arriba (Göpferich 2011: 4) desde la MD hasta la TD pasando por la ID y sus subniveles hasta alcanzar el mayor nivel de cooperación, esto es, la TD:

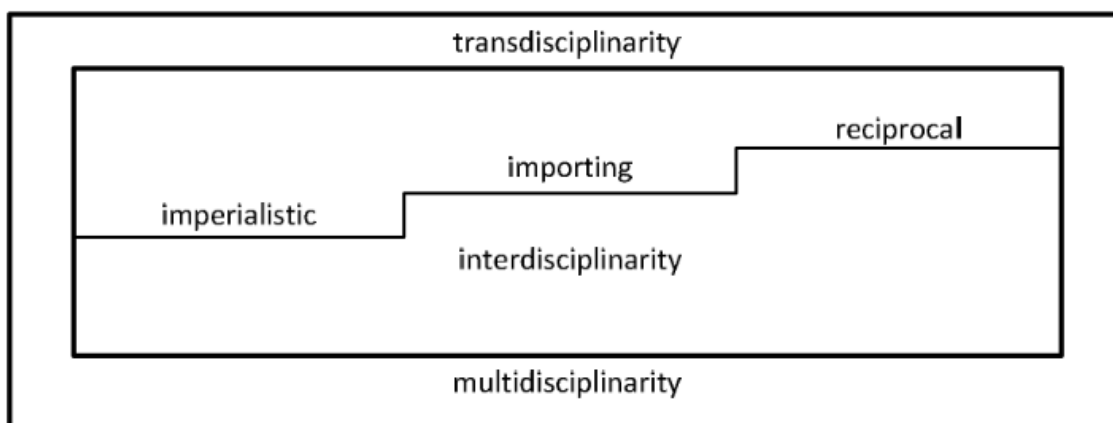


Gráfico 3. Cooperación entre las fronteras disciplinarias (según Kaindl 1999: 143 en Göpferich 2011: 4).

La MD designa, de acuerdo con Kaindl (1999 en Göpferich *ibíd.*), la mera coexistencia de disciplinas que comparten un objeto de interés y lo investigan desde sus perspectivas disciplinarias sin integrar sus ideas en un marco común. Según este autor la MD sería la forma más débil de cooperación (o incluso la no cooperación) entre disciplinas o el proceso que ofrece una yuxtaposición de disciplinas que es acumulativa, no integradora, en la que las perspectivas disciplinarias no cambian, solo son contrastadas (DeZure 1999: 2).

Subimos el siguiente peldaño en el modelo de clasificación de Kaindl: la ID. El autor diferencia tres niveles o fases en la etapa de ID en función de la interrelación que se produzca entre las disciplinas implicadas: *imperialistic interdisciplinarity*, *importing interdisciplinarity* y *reciprocal interdisciplinarity*.

En el nivel de *imperialistic interdisciplinarity*, una disciplina es constitutiva del desarrollo de otra disciplina. El próximo nivel de ID es *importing interdisciplinarity*. Kaindl la describe como una forma de cooperación en la que una disciplina usa conceptos, métodos y teorías de otra disciplina para ganar un conocimiento más profundo dentro de su propio campo pero sin dar nada a cambio a la disciplina que aporta (Kaindl 1999: 147 en Göpferich *ibíd.*: 4-5).

La forma más próxima de cooperación interdisciplinaria es la *reciprocal interdisciplinarity*. En este modo de cooperación, dos o más disciplinas colaboran como socias igualitarias. Para hacer frente a la pregunta de investigación conjunta se desarrollan conjuntamente los conceptos teóricos y metodológicos que se combinan de forma sistemática. Los hallazgos de este tipo de investigación aportan conocimientos y progreso científico para todas las disciplinas involucradas en la *reciprocal interdisciplinarity* (Kaindl *ibíd.*: 147). Este concepto de *reciprocal interdisciplinarity* es muy similar al que Kaindl denomina TD que se caracteriza, entre otros, por su carácter sistémico y la integración de ideas en un sistema coherente de conocimiento. La diferencia parece radicar en que esta última (la TD) consigue involucrar a disciplinas de áreas

pertenecientes a ámbitos científicos completamente diferentes como las Humanidades y las Ciencias Naturales (Hübenthal 1991: 92 cit. en Göpferich 2011: 5). En esta línea encontramos la reflexión de Choi y Pak (2008: 43) en cuanto a la distancia entre las disciplinas o distancia epistemológica y su contribución al éxito en el intento interdisciplinar:

«In general, multiple disciplinary thinking that combines disciplines that are more disparate or different from one another epistemologically (e.g. biology and history) is more likely to achieve new insight for a complex problem or issue than disciplines that share similar epistemological assumptions (e.g. biology and chemistry) [...] Different disciplines provide different methods and perspectives, making it *possible to see different facets of a crystal by rotating it*. [...] The more disparate the disciplines, the more different the perspectives [...] leads to a greater chance of success in tackling a complex problem».

Así bien, la inclusión de estos tres subniveles dentro de la ID justifica, en gran medida, la elección del modelo de Kaindl para el posterior estudio de este concepto en los ET. De manera específica en nuestra disciplina, veremos cómo la TI se sirve de otros campos considerados tradicionalmente de mayor prestigio para alcanzar su consolidación años más tarde para convertirse, como esgrime Mayoral (2010), en “una disciplina fuertemente dependiente de otras” (*ibíd.*: 134). Esta cuestión y otras relevantes con respecto al estudio de la ID en los ET se expondrán más adelante, concretamente en el capítulo 4.

Para sintetizar la información sobre estas etapas básicas de la ID, ofrecemos en este gráfico los rasgos principales que corresponden a cada forma de cooperación entre disciplinas, en función de las características definitorias descritas en Klein (2010a: 16):

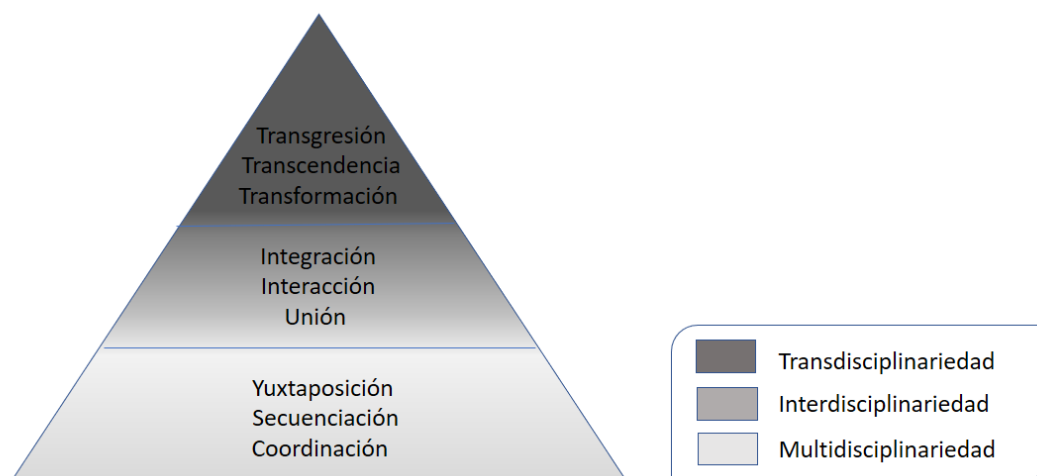


Gráfico 4. Rasgos distintivos de los niveles de ID (basado en Klein 2010a: 16).

- Multidisciplinariedad (MD): consiste en la yuxtaposición de varias disciplinas que mantienen su identidad. De acuerdo con Burns (1999: 8-9 cit. en Klein *ibíd.*: 17), cuando se alinean las disciplinas de forma paralela, se encuentran en un modo de

secuenciación y cuando se alinean intencionadamente, entonces se produce la coordinación. Ausencia de integración e interacción.

- Interdisciplinariedad (ID): la línea entre la MD y la ID se cruza cuando la integración y la interacción intervienen de manera activa en el proceso. En este nivel se relacionan cuestiones y problemas que no son específicos de disciplinas individuales.
- Transdisciplinariedad (TD): hace referencia, como advierte Russell (2005: 35) a la actividad que transgrede los límites disciplinarios y trasciende las fronteras a través de la integración y síntesis de contenido, teoría y metodología procedentes de varias disciplinas hacia la producción de nuevos conocimientos.

1.5. La ID como forma de organización de la enseñanza

Comenzábamos el presente capítulo con un repaso de las principales causas que motivaron el interés por la ID en la Enseñanza Superior desde principios de los sesenta, citábamos la división artificial del conocimiento en disciplinas y, como consecuencia, la formación unidisciplinaria. Veíamos que esta educación limitaba la búsqueda de soluciones a problemas complejos mediante la óptica de una única disciplina y no satisfacía las necesidades reales de la sociedad. Consecuentemente, entre las exigencias de estos colectivos figuraba un aprendizaje más conectado y un currículo más cohesionado, así lo veíamos en Klein (1990) y lo recoge también DeZure (1998), cuando ambos aludían a las razones de la lucha por conseguir la ID.

De este modo, se abogaba por un cambio de paradigma en la forma de organizar y crear el conocimiento, así como por la unificación del saber en el ámbito educativo: “[...] se reconoció que a la dispersión disciplinar en la formación universitaria debía contraponerse una propuesta curricular sumativa con la idea de integrar el conocimiento por medio del currículo” (Uribe 2012: 150).

A pesar de que el diseño curricular excede los límites de nuestro análisis del corpus VERIFID, para entender el concepto de la ID en el contexto educativo es preciso que realicemos una alusión en términos generales a este concepto como vía, método u organización de la enseñanza (D’Hainaut 1986). Siguiendo a este autor, que nos servirá en este epígrafe, además, como referencia para detectar la ID en los programas formativos, evidenciamos la doble vertiente del concepto de la ID en este capítulo:

- En la primera parte del capítulo hemos abordado la caracterización de la ID principalmente desde un punto de vista epistemológico y general
- En esta última parte, abordamos la ID como vía, método u organización de la enseñanza: “Esta última concepción es, claro está, solo un aspecto de la primera pero el punto de vista es muy distinto puesto que se orienta en mayor medida hacia la acción y la metodología que hacia la reflexión epistemológica” (*ibíd.*: 9).

Asimismo, es preciso que señalemos que la manifestación de los principios de la ID en la enseñanza, generalmente, adopta la forma de lo que se conoce como “plan de estudios integrado”, “programas de estudios integrados” (D’Hainaut *ibíd.*: 9), “currículo integrado” o sus homólogos en inglés y francés *integrated curriculum* o *curriculum intégré* (Torres 1998: 29; Drake y Burns 2004: 6; D’Hainaut 1986: 11).

D’Hainaut (*ibíd.*: 9-10) recoge el uso que se hizo del término “integración del plan de estudios” en el encuentro organizado por la UNESCO en 1981, y se hace eco de la advertencia de los autores de reducir la idea de la integración curricular a la mera combinación de materias (APEID 1982: 10):

«Conventionally, the term 'curriculum integration' was used to denote combining two or more subjects to form a meaningful learning area that would help effective integration of learning experiences in the learner. There should be no misconception, however, that mere combination of subject matters will automatically guarantee the integration of learning experiences within the learner. The aim of curriculum integration lies in integration of learning experiences which are real and meaningful to the learner».

A partir de esta reflexión, donde observamos el énfasis del autor en la idea de integración de las experiencias de aprendizaje y no de una simple yuxtaposición de materias, somos testigos de la aplicabilidad de las clasificaciones de los niveles de ID expuestas en este capítulo 1 a la hora de organizar la enseñanza bajo el prisma de la ID.

Por otro lado, observamos que el principio de la integración, rasgo distintivo de la ID frente a otras posibles formas de cooperación entre disciplinas, materias, etc. queda también reflejado en la afirmación de Pedroza (2006: 78), quien señala que “en la enseñanza universitaria, ante el problema de la insularidad disciplinaria, la ID aparece como la alternativa para la integración científica y la integración curricular”, siendo la estrategia de unificación el diseño y la implementación de “estructuras académicas más flexibles y un currículum interdisciplinario” (*ibíd.*).

Conscientes de que se pueden tomar varias vías para conseguir la ID en la enseñanza, D’Hainaut (1986: 15) subraya la idea de que “no existe un método pedagógico universal superior para todos los contenidos y todas las circunstancias”, por lo que los responsables del programa formativo en cuestión deberán plantearse qué modo de organización es el que resulta más conveniente en cada caso entre las opciones que plantea la ID (si coordina las materias, las integra, etc.) y otros factores importantes a nivel institucional como “los imperativos del sistema educativo y las circunstancias en que deba aplicarse el método” (*ibíd.*: 16).

Desde un punto de vista práctico, para detectar la existencia de la ID en la elaboración de los programas formativos y/o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, D’Hainaut (1986) enumera una serie de condiciones que deben cumplirse. La comprobación de estos requisitos puede resultar de utilidad para estimar si realmente tiene lugar una enseñanza interdisciplinaria con independencia de la vía escogida para la integración (*ibíd.*: 14):

1. Se determinan, definen y enseñan conceptos fundamentales comunes a cierto número de disciplinas.
2. Se determinan y enseñan, en una perspectiva de transferencia, operaciones de pensamiento o acción, métodos o procedimientos.
3. Se amplían o sistematizan los encuentros e interacciones entre las disciplinas, particularmente con motivo del estudio de temas pluridisciplinarios o el establecimiento de relaciones entre contenidos de distintas disciplinas.
4. Se reúne a los profesores en equipos de trabajo para borrar o superar progresivamente los límites entre las disciplinas.
5. Se prolongan las actividades que se aprenden en el aula mediante otras que se ejercen en el medio en que se vive fuera de ella, esto es, la aplicación práctica a problemas sociales.

En vista de estos requisitos necesarios para considerar una enseñanza como interdisciplinar, podemos vincularlos con las premisas básicas de la ID como paradigma del conocimiento tal y como apuntábamos en la primera parte (Franks *et al.* 2007: 171). De este modo, para cualquier proyecto educativo que queramos dotar de un carácter interdisciplinar tendremos que presuponer la consecución de uno o varios de estos principios (D'Hainaut 1986: 14).

Si bien somos conscientes de las limitaciones del estudio terminológico del corpus VERIFID para determinar el cumplimiento de todos estos requisitos que propone el autor, observamos que, en el marco de nuestro trabajo, especialmente los criterios 2 y 3 requerirían un análisis de los planes de estudio, su contenido, planificación y metodología docente, aspectos que exceden los límites del presente trabajo. No obstante, advertimos que estas condiciones expuestas por D'Hainaut (*ibid.*) coinciden con los rasgos distintivos que constituirán las variables para el concepto de ID en nuestro estudio empírico y que hemos utilizado en las clasificaciones de los niveles de ID (tabla 3 *Definiciones de ID ordenadas cronológicamente.*):

REQUISITOS PARA LA ID EN LA ENSEÑANZA (D'Hainaut 1986: 14)	VARIABLES PARA EL CONCEPTO DE ID (Berger 1972: 25-26)
2. Se produce intercambio de conocimiento o transferencia de métodos o procedimientos. 3. Se amplían o sistematizan los encuentros e interacciones entre las disciplinas.	a) Interacción entre dos o más disciplinas > INTER

1. Se determinan conceptos fundamentales comunes a cierto número de disciplinas.	b) Integración por niveles (clasificaciones tipos ID) > INTEGR
4. Requiere el trabajo de profesores en equipos de trabajo para borrar o superar los límites disciplinarios.	c) Trabajo colaborativo: expertos de diferentes áreas > TRAB COLAB
5. Se prolongan las actividades que se aprenden en el aula mediante otras que se ejercen en el medio en que se vive fuera de ella, esto es, la aplicación práctica a problemas sociales.	d) Objetivo común: enfoque orientado al problema en la práctica > PRACT

Tabla 6. Requisitos para detectar la ID en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en un programa formativo.

En vista de esta enumeración de condiciones y, dada la naturaleza descriptiva-cualitativa de nuestro estudio terminológico, no estaremos en disposición de medir aspectos como el grado de transferencia de métodos, conocimientos, etc. entre las disciplinas (requisito 2) ni el nivel de interacción entre las disciplinas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (3).

Sin embargo, las etiquetas INTEGR, TRAB COLAB y PRACT sí formarán parte de las categorías de análisis en nuestro corpus VERIFID para el estudio del concepto de la ID. Para ello, y siguiendo la definición de los criterios 1, 4 y 5 de D'Hainaut (1986), estableceremos las siguientes definiciones para cada una:

INTEGR: la fusión de dos o más conceptos, conocimientos, etc. procedentes de diferentes disciplinas.

TRAB COLAB (operativizado como EQUIPO ID para corpus VERIFID): formado por profesionales que trabajan en un área común de forma interdependiente e interactúan entre ellos con objetivos compartidos y una intención consciente de conseguir la integración del conocimiento procedente de las diferentes disciplinas involucradas (O'Donnell *et al.* 1997: 2).

PRACT: situaciones en las que se haga referencia a la formación o al trabajo orientado a la práctica (o aplicado) con el objetivo de solventar un problema de la vida real.

En el capítulo 5, donde exponemos la metodología y el diseño de la investigación, retomaremos estas categorías y las completaremos con las del resto de variables, con el fin de sentar las bases del análisis de contenido de las memorias Verifica.

En definitiva, como veremos en nuestro estudio empírico, los criterios definidos en este capítulo se consideran fundamentales, tanto los aplicados a la ID en el contexto de la investigación (Stock y Burton 2011) en la primera parte, como los requisitos para

identificar la ID en el ámbito de la enseñanza (D'Hainaut 1986), ya que se convertirán en los principios que guíen la redacción de las categorías para el análisis de contenido de las memorias de verificación del Grado en TI.

1.6. Conclusiones Capítulo 1

En el presente capítulo hemos abordado el concepto de la ID como nuestro principal objeto de estudio, a partir de las propuestas de definición más relevantes extraídas de la literatura. A pesar de la inexistencia de un consenso en el uso de la terminología, para nuestro estudio hemos adoptado los tres términos que están, por lo general, presentes en las clasificaciones (tanto en investigación como en el contexto de la enseñanza) de los estadios principales de la integración disciplinar: disciplinariedad MIT (Multi-, Inter- y Transdisciplinariedad). Así lo justifica Klein (2010a) cuando se refiere a estos tres términos como los más usados en la tipología de la OCDE, convirtiéndose en el vocabulario central para comprender la ID a nivel general, así como los distintos niveles que se establecen dentro de la clasificación global.

Con el objetivo de aproximarnos a la definición de ID, ha sido necesario indicar previamente algunas de las principales motivaciones que desencadenaron el interés hacia la ID subrayadas en el informe de la OCDE (Apostel *et al.* 1972) y recogidas por Klein (1990). Aspectos como el fenómeno de la Universidad “fragmentada” o la necesidad de abordar problemas complejos de la sociedad que no pueden tratarse mediante una sola disciplina son los más destacados a la hora de justificar esta predilección, principalmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

En cualquier caso, la jerarquización y definiciones del informe de la OCDE expuestas en este capítulo, especialmente las propuestas de Jantsch y Berger (1972), se convierten en una obligada referencia para muchas de las obras posteriores (Russell 2005; Klein 1990; Klein 2005; Klein 2010a, entre otras) que se refieren a ella como *the groundbreaking publication* (Grigg *et al. ibid.*: 5) o “de todas las clasificaciones acerca de los niveles posibles de ID, quizá la más conocida y divulgada [...]” (Torres 1998: 72-73). Sin perder de vista esta clasificación, son diversos los autores quienes, a lo largo de las siguientes décadas, sugieren definiciones y clasificaciones de este concepto y sus derivados aplicadas a los campos de la formación y la investigación. De esta forma, es la terminología utilizada en análisis de numerosos autores, entre ellos Piaget (1979), Russell (2005), Stock y Burton (2011), Săvoiu (2014).

Tomando como base el análisis de las definiciones más influyentes, hemos determinado los elementos que se incluyen en el concepto de ID de la siguiente manera:

- a) Interacción entre dos o más disciplinas
- b) Integración por niveles (clasificaciones tipos ID)

- c) Trabajo colaborativo: expertos de diferentes áreas
- d) Objetivo común: enfoque orientado al problema en la práctica
- e) Colaboración interdisciplinar para tratar problemas complejos

Del mismo modo, hemos expuesto las clasificaciones que hemos considerado más relevantes para ilustrar las jerarquías de cooperación e interacción entre disciplinas, uno de los criterios más populares utilizados para la definición de la ID (Klein 1990), en los campos de la investigación y la educación, respectivamente. Asimismo, hemos tomado como referencia el gráfico de Stock y Burton (2011: 1101) donde resumen las características definitorias de los tres enfoques principales de investigación integrada: MIT. A partir de su análisis, hemos establecido una serie de parámetros para identificar los tipos de ID y determinar los puntos comunes y divergentes entre estos tres niveles.

Además, en nuestro análisis de clasificaciones de los niveles ID, destacamos la propuesta de Kaindl (1999), donde el autor describe estos niveles como una jerarquía de roles (del préstamo a la síntesis) y mediante ella identifica, por ejemplo, las fases de ID imperialista, importadora y recíproca. El modelo de Kaindl (1999) reúne los niveles de integración básicos que exige nuestro estudio: las tres etapas MIT (multi-, inter- y transdisciplinariedad) con la inclusión de los tres grados adicionales mencionados dentro del escalón específico de la “ID”. Debido a la naturaleza del marco de la investigación, los ET, el examen de la ID ha requerido la consideración de estos niveles que reúne este autor a modo de esquema escalonado, como detallaremos en el capítulo 4.

A pesar de que existen numerosas tentativas de definición para los tres términos más usados en la literatura sobre la ID, hemos analizado cada uno y observado que presentan diferencias en el nivel de integración que suponen y las consecuencias que ello implica. Por tanto, es desaconsejable una elección arbitraria, aunque a veces el uso de uno u otro término responda a factores como: desconocimiento de los niveles descritos, tendencia institucional o social (mayor uso de ID para etiquetar proyectos de investigación integrada por razones de financiación, Stock y Burton 2011: 1103²⁰) o falta de correspondencia entre intención y realidad (propósito interdisciplinar pero realidad multidisciplinar), por ejemplo, debido al peso de las dificultades encontradas en el camino para aumentar el grado de integración (de índole institucional, económica, actitudinal, etc.).

En la última parte del capítulo, hemos analizado cómo se puede detectar la existencia de la ID en la elaboración de programas formativos o en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basándonos en las condiciones que establece D’Hainaut (1986), por ser una referencia en la temática sobre la ID en la enseñanza general en el marco de la UNESCO.

²⁰ (Véase Figura 2 en Stock y Burton 2011: 1104). Esta figura ofrece información sobre la frecuencia de aparición de los tres términos (MD, ID, TD) en las últimas décadas, concretamente en la literatura sobre sostenibilidad. La gráfica sugiere que la ID es aún el término empleado con más frecuencia, el término MD todavía se usa ampliamente, pero está perdiendo adeptos, mientras que la TD está ganando terreno, especialmente en la segunda mitad del siglo XXI.

Por exceder los límites de nuestro trabajo, no realizaremos un análisis de las posibilidades de integración curricular, por lo que los criterios 2 y 3 de D'Hainaut (*ibid.*) no serán objeto de estudio en nuestro trabajo. Sin embargo, el resto (1, 4 y 5) nos sirven de ayuda para fijar las categorías para el estudio del concepto de la ID, con el objetivo de identificar en la práctica (nuestro estudio empírico) la presencia de la ID en la descripción de los Verifica mediante la técnica del análisis de contenido. Estas cuestiones quedarán expuestas en el capítulo 5 del presente trabajo.

CAPÍTULO 2

LA ID EN EL MARCO DE BOLONIA

➤ **Introducción Capítulo 2**

Para completar el bloque I de la presente tesis doctoral, donde abordamos el marco conceptual e institucional de nuestro estudio, presentamos el capítulo 2. Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio es resultado inmediato de la adaptación de los títulos al marco del EEES, en aplicación de los preceptos de la Declaración de Bolonia, nos disponemos ahora a sentar las bases de este nuevo modelo educativo, con el objetivo de profundizar, más tarde, sobre el carácter interdisciplinar de los títulos de Grado en TEI en España.

De esta manera, tras el análisis realizado en torno a la ID en el capítulo 1, en estas próximas páginas analizaremos el marco institucional del EEES, contexto donde se enmarca nuestra investigación. Haremos un breve repaso por el origen y la evolución del Proceso de Bolonia, resaltando los puntos clave de los encuentros ministeriales hasta el más reciente en 2015, con la Conferencia Ministerial de Yerevan. De ellos extraeremos los principales postulados que van a marcar las iniciativas de reformas en materia de Educación Superior a escala europea, que entendemos fundamentales a la hora de analizar la concepción interdisciplinar de los títulos objeto de análisis en esta tesis doctoral.

Trazaremos las líneas de acción prioritarias de Bolonia, así como los instrumentos formulados para su consecución. Sin perder de vista el objeto de estudio de nuestra investigación, la ID, nos centraremos en aquellas herramientas para la construcción del EEES que resultan relevantes en nuestra investigación por su vinculación con ella, al tiempo que enfatizamos la dimensión más significativa de cada instrumento con respecto al análisis de corpus que llevaremos a cabo en el bloque III.

En particular, entendemos que el enfoque hacia la empleabilidad adoptado en el Proceso de Bolonia supone un punto de partida de nuestro análisis. La articulación de los grados parte de la necesidad de adaptar en mayor medida la formación universitaria a las demandas del mercado laboral; en este punto, la ANECA requirió de toda una serie de consultas a empleadores para intentar atender este requisito fundamental de la nueva oferta educativa adaptada al marco EEES. Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio son los grados en TI, a través de sus Verifica nos planteamos, por un lado, analizar la apuesta por la flexibilidad y adaptabilidad en TI para cubrir las demandas del mercado.

En consecuencia de lo anterior, resulta especialmente relevante el peso de las competencias, especialmente las transversales, para dotar al sujeto de herramientas que garanticen su aprendizaje a lo largo de la vida, convirtiéndolo en un perfil versátil y polivalente con el fin de reforzar su empleabilidad. En definitiva, en este capítulo planteamos las bases del sistema que han de estar reflejadas en el Grado en TI, concretamente, los instrumentos y aspectos en la Educación Superior reforzados desde Bolonia que buscan fomentar la ID en la formación universitaria.

Reconocemos, pues, que para responder al refuerzo del vínculo de educación y empleo, las competencias se sitúan en la base del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Avanzaremos en su definición y tipologías establecidas en el proyecto Tuning (2003) para centrarnos en las competencias genéricas o transversales que adquirirán, como veremos,

un papel esencial en la correspondencia entre las expectativas del mercado laboral y las del mundo académico (Kohler 2004).

Por consiguiente, nos aproximaremos a la transversalidad curricular al convertirse en el mecanismo que favorece una educación de tipo interdisciplinar, capaz de aportar la flexibilidad necesaria para conectarla con las demandas socioeconómicas y conducir a la formación integral de los estudiantes.

Más adelante, nos centraremos en otros instrumentos que, en la línea de la transversalidad, propician la ID: la movilidad y las titulaciones conjuntas (Torres 2006; Comisión Europea 2016c). Por una parte, destacamos la movilidad tanto académica como profesional. En el contexto educativo de la Enseñanza Superior, la movilidad se convierte en una herramienta en pro de la empleabilidad, ya que permite dotar al alumno de competencias necesarias para el mercado actual (Cooper 2012; Clarke 2014). Por otra, pondremos también de manifiesto la importancia de la movilidad profesional para nuestro estudio, una realidad que será cada vez más necesaria en un entorno laboral marcado por la ID y una creciente conexión entre ocupaciones.

Como ya apuntáramos al final del primer capítulo, este trabajo no abordará cuestiones de análisis curricular, si bien entendemos que acercarnos a estos fenómenos nos ayudará a construir el análisis particular que este estudio propone.

En lo que respecta a las titulaciones conjuntas se conciben como una estrategia fundamental para alcanzar la mayoría de los objetivos de la reforma, especialmente la movilidad profesional. Para ello, analizaremos las diferencias entre las dobles titulaciones (*double degrees*) y las titulaciones conjuntas o *joint degrees*, consideradas las “genuinas” (Periáñez y de la Peña 2008; Gourbesville 2013). Los programas conjuntos pueden, pues, conducir a una enseñanza interdisciplinar, bien con un plan de estudios integrado en las titulaciones conjuntas (Carrera y Viñuela 2005) o bien porque puedan propiciar el entorno donde conseguir una mayor conexión entre disciplinas (Morón 2013). Como veremos, esta variable sí será abordada en nuestro trabajo, por corresponderse y responder a los objetivos que este trabajo se plantea. En particular, aportaremos los datos más relevantes en cuanto a la oferta de dobles grados en el conjunto de España atendiendo, por ejemplo, al tipo de centro y a las ramas de conocimiento que, con más frecuencia, se implican en la configuración de estos programas. Así establecemos el contexto para el análisis posterior de estas DT en TI (capítulo 3), así como para la creación del mapa del catálogo oficial de DT en TI en España mediante el corpus *ad hoc* DOBTI que será abordado en el capítulo 6 – parte II.

Para cerrar el primer bloque, sintetizaremos el contenido abordado en los anteriores epígrafes acerca de las principales aportaciones de la ID en el contexto del Proceso de Bolonia. De esta forma, subrayamos la pertinencia de nuestro análisis de la ID, abordado en profundidad en el capítulo 1, justificando así el interés que suscita en la actualidad del contexto europeo, donde parece perfilarse un entorno favorable para desarrollar

iniciativas de aprendizaje de carácter interdisciplinar.

En la segunda parte del capítulo abordaremos el Proceso de Bolonia en España. De acuerdo con Zabalza (2008) estableceremos los niveles de cambio para entender dónde se han concentrado los esfuerzos en nuestro país y hacia qué dirección se debería continuar para aprovechar la posibilidad que nos plantea la convergencia. Nos centraremos especialmente en las siguientes dimensiones del sistema universitario español: estructura y contenido del sistema educativo, organismos evaluadores de calidad y financiación, metodología docente en línea con el EEES, así como las implicaciones de sus características en los ámbitos investigador y profesional, donde, como veremos, detectamos factores que se consideran determinantes para obstaculizar la ID en el contexto de las reformas del EEES. Para este diagnóstico, ha sido referencia obligada la lectura del conjunto de informes dentro del proyecto de investigación financiado por la Unión Europea “Changing Knowledge and Disciplinary Boundaries Through Integrative Research Methods in the Social Sciences and Humanities” (CIT2-CT-2004-506013)²¹ en el que se analizan además de otras cuestiones, las fortalezas y debilidades de la ID a partir del Proceso de Bolonia en el contexto de siete países europeos más Noruega, entre ellos España.

A continuación, presentamos, a modo de resumen, el esquema de este capítulo 2:

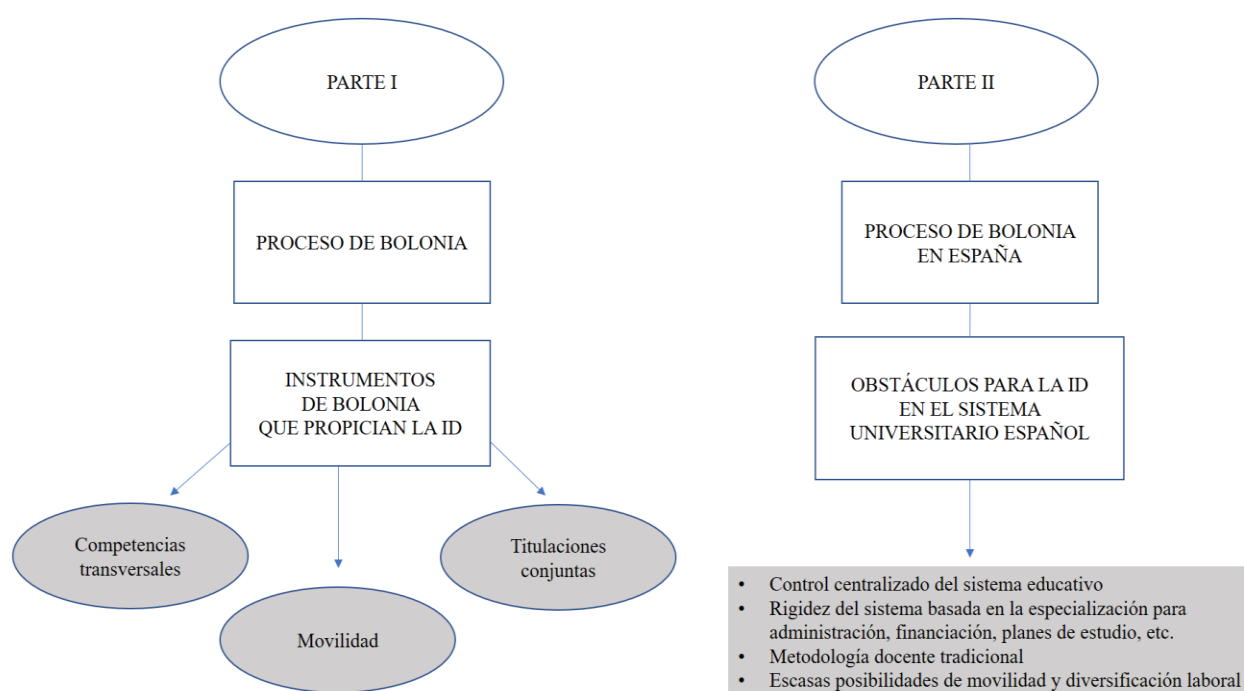


Gráfico 5. Esquema de las dos partes que componen el capítulo 2.

²¹ Véase el siguiente enlace para más información: <https://www.york.ac.uk/res/researchintegration/> [Último acceso: 30 de abril de 2017].

2.1. El proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos: la Declaración de Bolonia.

Para contextualizar nuestro trabajo de investigación debemos continuar con la definición del ámbito donde se enmarca el presente estudio: el Espacio Europeo de Educación Superior. Así pues, para comprender mejor este entorno, tendremos en cuenta todo el proceso de reformas que ha afectado a la enseñanza universitaria desde finales de los años noventa.

Fue en 1998 cuando tuvo lugar la *Declaración de Sorbona*, en la que ministros de educación de Italia, Francia, Alemania y Reino Unido se reunieron para la firma de un compromiso de cooperación y armonización de los sistemas educativos europeos. Al año siguiente, con la *Declaración de Bolonia* en 1999, a los cuatro firmantes de Sorbona se sumaron 25 países europeos, una vez puesto en marcha el compromiso de crear un sistema comparable y competitivo de Educación Superior en Europa. Es entonces cuando se da comienzo al llamado Proceso de Bolonia, labor que culmina con la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en virtud de la Declaración de la Conferencia Ministerial celebrada en Budapest y Viena en marzo de 2010 (Parlamento Europeo 2017: 2)²². De este modo, hasta 2020, los objetivos de la reforma se espera que contribuyan a la consolidación del EEES.

- *Evolución del Proceso de Bolonia*

Con el objetivo de garantizar que se están llevando a cabo las iniciativas necesarias para alcanzar los compromisos establecidos en la Declaración de Bolonia, los ministros de la Unión Europea han venido celebrando una serie de reuniones de seguimiento para evaluar dicho proceso cada dos años, conocidas como Conferencias Ministeriales. De 2012 en adelante estas conferencias pasarían a celebrarse con una frecuencia trianual (2015 y 2018) hasta 2020, que será cuando tenga lugar la cumbre definitiva para realizar una valoración final sobre el progreso y los objetivos alcanzados.

Estos encuentros se establecieron con la finalidad de revisar con regularidad los logros obtenidos hasta la fecha, así como la formulación de las pautas y las prioridades para los años venideros. A continuación, ofrecemos un resumen con los puntos principales de cada una de las Conferencias celebradas²³:

- Declaración de Sorbona (1998): los ministros de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia se reúnen para la firma de una declaración conjunta sobre la creación de

²² Fichas técnicas sobre la Unión Europea – 2017. Disponible en:

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.4.html [Última consulta: 15 de febrero de 2017].

²³ Información recopilada de la página web oficial del EEES o EHEA (*European Higher Education Area*) “How does the Bologna Process work?”. Disponible en: <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> [Última consulta: 9 de marzo de 2017].

un marco de referencia común dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre sus principales objetivos figuraban el impulso a la movilidad tanto para estudiantes y titulados como para el personal docente, así como garantizar el fomento de las cualificaciones en relación con el mercado laboral.

- Declaración de Bolonia (1999): en junio de 1999 un total de 25 países se sumaron a los principios generales establecidos por los cuatro participantes en la Declaración de Soborna el año anterior. Se comprometieron a acordar las políticas comunes necesarias para alcanzar los objetivos de primer orden con el fin de establecer el EEES y de promover el sistema europeo de Educación Superior a nivel mundial.
- Comunicado de Praga (2001): en esta reunión los ministros ratificaron su compromiso de establecer el EEES para el año 2010 y ampliaron los objetivos perseguidos: aprendizaje permanente, implicación de los estudiantes como participantes activos en el proceso, aumento del atractivo y la competitividad del EEES, etc. Se introdujo por primera vez la cuestión de la dimensión social de la Educación Superior, como estrategia para lograr una sociedad más integradora desde el punto de vista social.
- Comunicado de Berlín (2003): los ministros de Educación de los países firmantes reafirmaron la importancia del refuerzo de la cohesión social en el Proceso de Bolonia y de mejorar el reconocimiento del sistema de grados y periodos de estudios. Es destacable, en esta ocasión, la relevancia que se le concede a los estudios de doctorado, que llevó incluso a la creación de un Espacio Europeo de Investigación (EEI) y la adición de un tercer ciclo al sistema de Educación Superior (European Commission/EACEA/Eurydice 2015: 48). De este modo, se puso de relieve la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la ID con el fin de mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Además, los firmantes subrayaron la necesidad de crear criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad, y se acordó que, para 2005, los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir, entre otros, la evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados de estas auditorías.
- Comunicado de Bergen (2005): en esta reunión los ministros establecen tres áreas de actuación principales: la estructura en ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. Además, inciden en la necesidad de progresar en la participación de los estudiantes y la cooperación internacional. Asimismo, se comprometen a concentrar los esfuerzos en salvar los obstáculos a la movilidad, apoyando el reconocimiento pleno de períodos de estudio en el extranjero dentro de los mencionados programas.

- Comunicado de Londres (2007): los asistentes a este encuentro recalcan su compromiso de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de Educación Superior. Se continúa en la defensa de un proceso de cambio en el que la educación se centre en los estudiantes y donde la movilidad sea prioritaria, aunque subrayan que aún son visibles los obstáculos a la movilidad, especialmente en lo concerniente al reconocimiento de títulos y diplomas. Apuestan por lograr un aumento de los programas conjuntos y la creación de planes de estudio flexibles para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas. Además, señalan la importancia de mejorar la empleabilidad y, para ello, la comunicación entre las partes interesadas. En definitiva, se insta a reforzar la implicación no solo de la comunidad académica, sino además de los empleadores y otros agentes sociales en el proceso educativo.
- Conferencia de Lovaina (2009): como en ocasiones anteriores, se evalúan los avances y se ratifica la validez de los principios básicos del Proceso de Bolonia que, hasta ese momento, se habían ido consiguiendo de forma progresiva. A un año de la fecha establecida para la consecución del EEES, los participantes en este Conferencia declaran la vigencia de estos objetivos para la próxima década hasta el 2020, reforzando así el compromiso nacional y trasnacional contraído diez años atrás.
- Declaración de Budapest (2010): esta cumbre se desarrolló, principalmente, en aras de realizar un balance de la primera década de aplicación del Proceso de Bolonia. De este modo, de entre las principales conclusiones destacamos la importancia de aplicar en la práctica los aspectos teóricos ya conocidos por los participantes en el proceso.
- Comunicado de Bucarest (2012): en este comunicado se acuerda continuar en línea con los avances reflejados en la Conferencia de Lovaina y se apuesta específicamente por la dimensión social de la enseñanza, el fomento de la empleabilidad y el refuerzo de la movilidad estudiantil. Además, se hace referencia a los retos que se imponen en el contexto de crisis económica global.
- Comunicado de Yerevan (2015): en este encuentro se renuevan las áreas prioritarias de actuación en el marco comunitario. Entre ellas, destacamos la mejora de la calidad de la enseñanza, el aumento de la empleabilidad de los titulados, unos sistemas más integradores a nivel social. Asimismo, insisten en el trabajo para lograr la plena implementación de las reformas estructurales acordadas, entendidas como los cimientos del EEES: la homogeneización en la estructura de las titulaciones y sistema de créditos, las pautas y criterios para asegurar la calidad, la cooperación para la movilidad y las titulaciones conjuntas.

En definitiva, la efectividad de la puesta en práctica de las herramientas sugeridas en el marco del Proceso de Bolonia agilizará la consecución de los principales objetivos del proceso que extraemos de los encuentros ministeriales descritos. Estos propósitos quedarán definidos en detalle en el siguiente apartado como los fundamentos del Proceso, entre los que destacamos:

- Creación de sistemas de Educación Superior compatibles y comparables
- Apuesta por la movilidad
- Fomento del aprendizaje permanente
- Implicación de los estudiantes como participantes activos en el proceso
- Creación de un currículo flexible y adaptado al estudiante
- Impulso a los programas conjuntos
- Aumento de la empleabilidad
- Aumento del atractivo y la competitividad del EEES
- Promoción de la implicación en el proceso educativo no solo de la comunidad académica, sino además de los empleadores y otros agentes sociales
- Refuerzo de la dimensión social en la enseñanza

2.2. Principales fundamentos del Proceso de Bolonia

Una vez realizado este breve recorrido por el proceso, los principales objetivos marcados y el progreso hacia el EEES a lo largo de casi dos décadas de Conferencias Ministeriales, es preciso que formulemos los postulados que sientan las bases de las reformas propuestas en la formación superior en Europa. Con el fin de conocer las repercusiones del nuevo marco educativo, ofrecemos un desglose de los fundamentos más destacados del Proceso de Bolonia que conforman el actual paradigma planteado por el EEES.

Líneas de actuación para la reforma universitaria del Proceso de Bolonia

Inicialmente, las dos primeras líneas de actuación que se manifestaron en la Declaración de Bolonia fueron el compromiso de adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable y el establecimiento de un sistema de dos ciclos. Junto con estas iniciativas, se sumaron otros cuatro objetivos que resumimos a continuación (Luzzatto 2011: 1-2):

1. La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable
2. La adopción de un sistema basado en dos ciclos: grado y máster
3. El establecimiento de un sistema de créditos
4. El fomento de la movilidad
5. El impulso de la cooperación europea en la garantía de calidad
6. El fomento de la dimensión europea en la Educación Superior

Para el año 2005, después de las cumbres bienales de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) el alcance de la reforma se amplía como consecuencia de estos encuentros ministeriales hasta alcanzar un total de diez objetivos; se suman, por tanto:

7. El aprendizaje a lo largo de la vida
8. Las instituciones de Educación Superior y los estudiantes
9. Fomentar el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
10. El compromiso de establecer el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) como los dos pilares de la sociedad del conocimiento (Kearns 2006: 218).

A continuación, exponemos más detalladamente los fundamentos que marcan las iniciativas en materia de educación de las instituciones universitarias de la Unión Europea en el contexto de nuestra investigación. Para ello, nos basamos en las síntesis que ofrece Morón (2010a: 61-62) al respecto:

- Promoción de la **dimensión europea** en la Educación Superior, principalmente a través de iniciativas de desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, programas e iniciativas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación.
- Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y **comparable**, gracias sobre todo al Suplemento al Diploma. El Suplemento Europeo al Título (SET) establecido por el RD 1044/2003, de 1 de agosto (BOE 11/09/03), es “el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”.
- Adopción de un sistema de estructuras **convergentes**, basado esencialmente en dos ciclos principales: el grado, primer ciclo orientado a la inserción del sujeto en el mercado laboral con una duración mínima de tres años; el posgrado o segundo ciclo al que se accede de forma voluntaria y tras completar el primero, destinado a la especialización de sujeto o a la realización de carrera de investigación, en el tercer ciclo o doctorado.
- Adopción de un sistema común de reconocimiento: el **crédito europeo o ECTS**, como medio de fomentar y facilitar la movilidad de los estudiantes en la UE. Mediante este sistema se pretende medir la carga de trabajo del estudiante y evaluar el mismo en función del desarrollo de una serie de competencias generales y específicas, previamente señaladas en función de los objetivos de aprendizaje que se pretendan desarrollar durante el transcurso de los estudios. Este nuevo sistema supone un cambio en las metodologías docentes, que pasan a ser eminentemente activas, donde se pretende que los sujetos implicados (estudiantes, docentes, responsables institucionales, etc.) se vean involucrados en el proceso formativo.

- Mayor atención al **desarrollo de destrezas y habilidades**, y menor a la mera adquisición de conocimientos.
- Carreras concebidas en el espíritu del **aprendizaje a lo largo de la vida o permanente**, en lugar de un enciclopedismo inicial con escasas posibilidades de formación posterior. Resulta un elemento indispensable, como medio de preparar al estudiante para la vida y favorecer el acceso a la educación en cualquier momento de la vida del sujeto.
- El valor de la **movilidad**, para favorecer la libertad de movimiento del estudiantado y del profesorado a través de reformas estructurales que permitan minimizar los obstáculos a dicha movilidad, y para fomentar tanto la integración de la dimensión europea en la educación superior, como la educación a lo largo de la vida en el respeto a la diversidad lingüística y cultural.
- Aceptar una **mayor diversidad de perfiles** de los estudiantes, adaptando sus currículos y proponiendo trayectorias educativas individualizadas de acuerdo con cada perfil.

A raíz de este breve repaso de la evolución del Proceso de Bolonia, con mención expresa a los comunicados fruto de las Conferencias Ministeriales y a los principales postulados, estamos en disposición de sintetizar las líneas de actuación señaladas y los propósitos vinculados²⁴. Para ello, ofrecemos a continuación el siguiente esquema donde ponemos de relieve la vinculación entre las líneas de acción prioritarias para la construcción del EEES:

²⁴ A medida que avancemos en este apartado resaltaremos en cursiva los elementos del esquema (líneas de acción y objetivos) para identificarlos con más claridad en la exposición de la información.

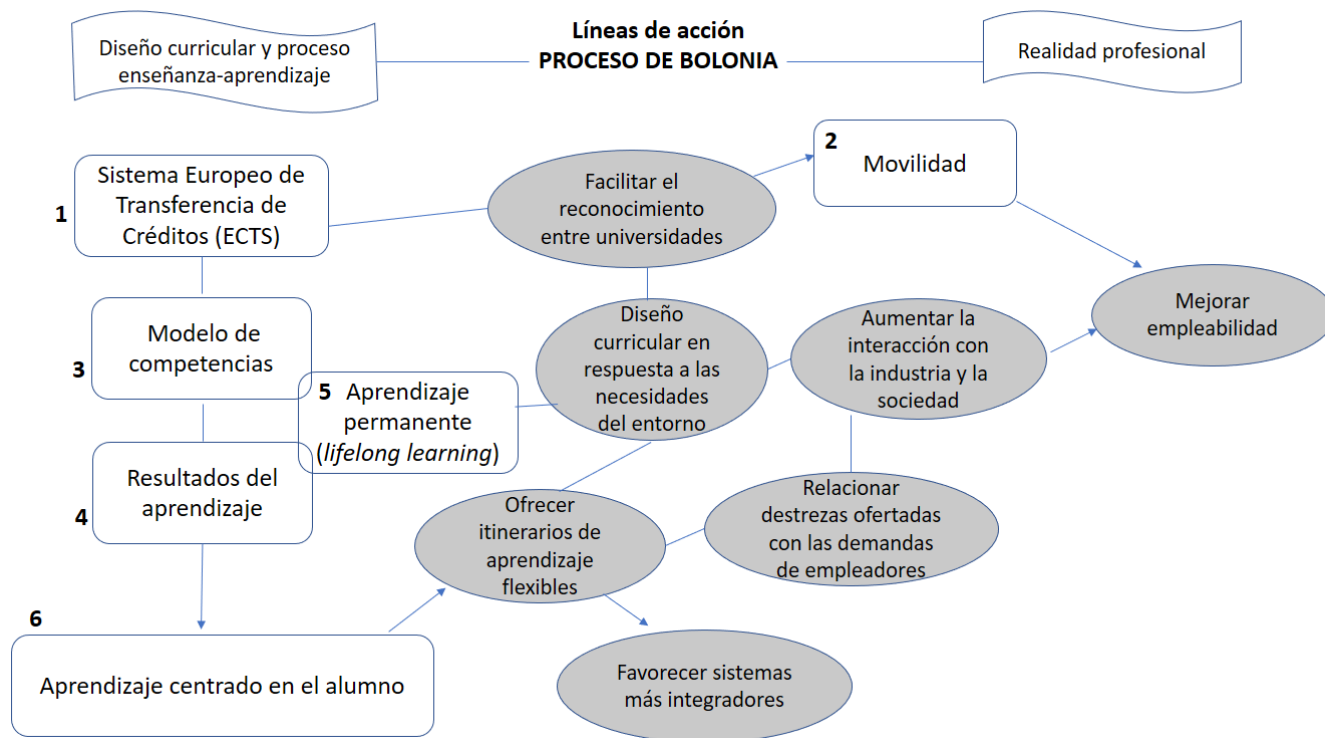


Gráfico 6. Líneas de actuación prioritarias del Proceso de Bolonia y principales objetivos vinculados.

En las próximas líneas analizamos con más detalle la relación entre las herramientas descritas más arriba, así como los objetivos que persiguen:

1. La definición de un *sistema de créditos común* tiene su origen en la necesidad de acreditar los intercambios de movilidad de los estudiantes (Zabalza 2008: 84).
2. Gracias a esta armonización entre los diferentes sistemas universitarios europeos se impulsa la *movilidad* y se consigue que sea más transparente, controlada y efectiva (Martínez y Sauleda 2007: 40).
3. Como señalábamos, este sistema se articula mediante el *modelo por competencias*. En el marco del EEES, las competencias representan una “combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar 2003: 80).
4. A su vez, estas competencias se conciben como un modo de describir los *resultados de aprendizaje*. Según la Recomendación del Consejo de Europa de 2012²⁵ estos resultados de aprendizaje son la “expresión de lo que una persona

²⁵ Recomendación del Consejo de Europa (2012/C 398/01) del 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222(01)). [Último acceso: 9 de marzo de

sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia” (Consejo de Europa 2012).

5. Por otro lado, los diseños por competencias, como argumenta Cano (2008: 2), pretenden que las personas desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan adecuarse a situaciones cambiantes, con la flexibilidad tal de saber que es posible que no siempre desempeñen el mismo puesto y ni siquiera la misma profesión a lo largo de su vida. De ahí, que vinculemos este modelo con el aprendizaje permanente o *lifelong learning*, como el enfoque pedagógico que dota al alumno de la capacidad para actualizar las competencias adquiridas durante la Educación Superior en cualquier momento posterior.
6. En definitiva, estas nuevas herramientas que articulan el sistema educativo adquieren pleno significado a partir del papel que adquiere el *estudiante* en este nuevo escenario: su posición en el *centro del proceso enseñanza-aprendizaje*, lugar que habían desempeñado los docentes universitarios hasta ahora. En torno a las metas del alumnado se diseñan el modelo basado en competencias y el sistema de créditos ECTS para el que, concretamente, el profesorado debe tomar en consideración a los alumnos en función de sus tiempos, la carga de trabajo que se les puede exigir, etc. (Zabalza 2008: 77).

2.3. Empleabilidad y competencias en el marco de Bolonia

Si seguimos avanzando hasta completar el esquema presentado en líneas anteriores, observamos cómo cada instrumento del proceso se vincula con una serie de objetivos. Asimismo, en la ilustración representamos la implicación de las líneas de acción prioritarias de Bolonia en dos planos: en el diseño curricular y el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la realidad profesional.

De acuerdo con Salaburu *et al.* (2011: 183), tradicionalmente en Europa la oferta académica en la Educación Superior se ha caracterizado por “un alto grado de abstracción en algunos estudios largos y complejos”, que no se ha correspondido con lo que necesitan los estudiantes ni con las demandas de la Europa del Conocimiento.

En este sentido, la vinculación entre educación y empleo se ha convertido en una de las líneas de acción más importantes del EEES. Primeramente, exponemos cuáles son las exigencias más notables del mercado laboral en la actualidad, con el objetivo de vincularlas con las vías propuestas desde la formación en el marco de Bolonia, según Kohler (2004: 7-9):

1. Las actividades laborales serán cada vez más diferenciadas, basadas en un alto nivel de especialización.

2. La internacionalización del comercio, la producción, la investigación y las personas va en aumento, bajo el nombre de lo que conocemos como globalización. La movilidad es una de las razones y también una de las principales consecuencias, tanto de índole física (de fronteras nacionales y culturales) como virtual (de ideas).
3. Necesidad de cooperación en la sociedad en general y en equipos de trabajo debido a la excesiva especialización, lo que conlleva compartir competencias y vincularlas para conseguir resultados convincentes y viables.
4. Nuevos patrones sociales a los que dar respuesta para asegurar la empleabilidad, de entre los que destacamos los siguientes elementos:
 - Más estudiantes que esperan que la formación se vincule con las necesidades de la sociedad y del mercado laboral.
 - El envejecimiento demográfico prolonga la "vida útil" del trabajador, por eso es necesario asegurar una cualificación duradera y actualizada.
 - El aumento de los contratos de carácter temporal exige el desarrollo de competencias en los individuos como disposición al cambio, apertura, flexibilidad, etc.

A raíz de estas condiciones necesarias para potenciar la empleabilidad en el contexto actual europeo, se plantean obviamente retos a los que el sistema universitario debe dar una respuesta. Son, precisamente, estos elementos que configuran el panorama del actual mercado laboral los que determinan las aptitudes personales y capacidades profesionales objetivo de la formación superior (Kohler *ibid.*: 7). En nuestro análisis observaremos que en la relación entre el contexto laboral y el académico “el mercado determina no sólo los sectores profesionales emergentes sino también la formación que deben cubrir tales perfiles” (Castro 2006: 100). Así, podemos advertir cómo los objetivos sobre los que se trabaja en el Proceso de Bolonia (columna de la derecha) se vinculan con estas exigencias sociales y laborales (columna de la izquierda) de la siguiente forma (Kohler 2004: 7-11):

EXIGENCIAS DEL MERCADO LABORAL	OBJETIVOS ACADÉMICOS EN EL EEES
1. Aumento de los niveles de especialización	a) Facilitar la adquisición de conocimiento de hechos, así como las herramientas para posibilitar la interconexión entre los campos de conocimiento y favorecer una visión global de la realidad
2. Incremento de la internacionalización del comercio, de la producción, de las personas, etc.	b) Fomentar la movilidad no solo física sino de ideas y conocimientos
3. Necesidad de cooperación debido a la alta especialización	c) Promover el intercambio y la integración de conocimientos, aptitudes y experiencias de especialistas en diversos campos
4. Nuevos patrones sociales: • Colectivo heterogéneo de estudiantes con necesidades diferentes	d) • Creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y formación individualizada

<ul style="list-style-type: none"> • Altas expectativas en la Educación Superior y, por tanto, de un buen empleo • Envejecimiento demográfico • Aumento del número de empleos de corta duración 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuesta desde la formación a problemas sociales reales y las demandas del mercado laboral • Asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida para actualizar conocimientos después de la Educación Superior • Posibilitar el desarrollo de competencias para la adaptación a los cambios y la flexibilidad de los individuos
--	---

Tabla 7. Correlación entre las exigencias del actual mercado laboral (1-4) y los objetivos académicos (a-d) en el EEES (adaptado de Kohler 2004).

Para contextualizar los objetivos académicos que presentamos (columna derecha), resulta imprescindible, en primer lugar, destacar el papel central del estudiante en el nuevo paradigma educativo del EEES. Mientras que el paradigma anterior suponía un “énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento” (González y Wagenaar 2003: 36), ahora se promueve un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje que obliga a reformular los programas educativos y la forma de organizar el conocimiento, en función de las metas del alumno (*ibíd.*).

Así, desde el Proceso de Bolonia se insta a la comunidad universitaria a centrarse en el “desarrollo en los estudiantes de sus capacidades, habilidades, actitudes y valores, es decir, la formación de competencias” (Hernández *et al.* 2004: 2). Para cumplir este propósito, se toma como referencia el sistema anglosajón basado en los resultados de aprendizaje y las competencias (Calvo 2010: 128). En defensa de este esfuerzo por colocar a la educación en una posición más orientada a las demandas socioeconómicas, Calvo (2006) entiende que este nuevo paradigma resulta “una conceptualización teórica que, al margen de un análisis más profundo y crítico, efectivamente consigue, al menos desde la teoría, implementar la proyección de la Universidad en el mercado laboral” (*ibíd.*: 633).

De acuerdo con González y Wagenaar (2003), la relación entre empleo y competencias no es un hecho reciente, sino que existe desde hace mucho tiempo. Es más, con frecuencia se alude a la “búsqueda de la mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias” (*ibíd.*: 37). Asimismo, estos autores subrayan el papel fundamental de las competencias y destrezas en el panorama laboral europeo para “resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio” (*ibíd.*).

Según Zabalza (2008: 24), las competencias se entienden como un medio ideado desde este espacio europeo para conseguir la “optimización de los procesos formativos tratando de actualizar sus planteamientos y de acomodarlos mejor a las necesidades de la *sociedad del conocimiento*²⁶ en la que estamos inmersos”. En este sentido, numerosos autores construyen la definición de competencia a partir de su uso como herramienta que favorece una actividad profesional satisfactoria (en Cano 2008: 3-5):

²⁶ Énfasis del autor.

- Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje (Kellerman 2001).
- Combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar 2003).
- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández 2005).
- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT 2000).

Concretamente la sociedad actual, caracterizada por la globalización y las nuevas relaciones sociales, plantea otras exigencias en el plano laboral distintas a las de décadas anteriores, así lo manifiesta Salaburu *et al.* (2011: 128) cuando afirma:

«[...] La capacitación profesional tiene que permitir hoy en día una continua renovación y adaptación flexible a las nuevas circunstancias, ha de encontrar su lugar natural de trabajo en empresas sometidas a un ritmo de producción altamente competitivo a nivel mundial [...] los cambios que se atisban en el sistema universitario son cada vez de mayor calado: se requieren personas que aprendan a resolver problemas con rapidez y flexibilidad».

Con la finalidad de entender cómo este modelo y, particularmente, las llamadas competencias genéricas o transversales, contribuyen a la empleabilidad y a conseguir los objetivos académicos señalados en la tabla anterior (tabla 7), necesitamos definir las clasificaciones de competencias descritas en el contexto del EEES. Además, por la importancia conferida a las competencias transversales en nuestra investigación, consideramos conveniente abordarlas más en profundidad de cara a nuestro objeto de estudio: el análisis de la ID en las memorias Verifica de los Grados en TI en España.

Las competencias en el marco del EEES

Para cumplir este objetivo, nos detendremos en el proyecto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*) de González y Wagenaar (2003), considerado una referencia obligada para la definición de los conceptos esenciales del modelo de competencias.

Este proyecto se inició en el año 2000, coordinado por la Universidad de Deusto (Bilbao) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) consistió en un proyecto piloto para la implantación del sistema de créditos ECTS y para la adecuación de la Educación Superior a los objetivos de Bolonia, respaldado por la Comisión Europea y amparado por los participantes de este proceso. El proyecto aborda las líneas principales de acción del

Proceso de Bolonia (comparabilidad de los sistemas, nuevas estructuras de grado y posgrado, garantía de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida) por lo que se sitúa en el núcleo del proceso de convergencia (Reading en Comisión Europea 2002).

De las dos fases de desarrollo del proyecto, destacamos la fase 1 (años 2000-2002) en la que se identifican las competencias objetivo de la formación de la educación superior en general. En el proyecto Tuning se detallan además los componentes “tradicionales” de la competencia (Lasnier 2000, Perrenoud 1999, entre otros):

- saber y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, capacidad de saber y de comprender)
- saber actuar (aplicación práctica y operativa de los conocimientos a determinadas situaciones)
- saber ser (los valores en tanto que elementos integrales del modo de percibir y vivir con los demás y en un contexto social).

En el proyecto Tuning se distingue una doble clasificación de los tipos de competencias deseadas por los sujetos de titulaciones superiores, entendidas como el modo de describir los resultados de aprendizaje, lo que facilita su puesta en práctica en proyectos de formación específicos (Morón 2010a: 103):

- Competencias genéricas (o transversales): destrezas necesarias para el empleo y la vida en sociedad, comunes para todos los sujetos independientemente de su titulación;
- Competencias específicas: destrezas propias de los titulados de una determinada disciplina, que le identifican como tal, social y profesionalmente, dando consistencia al perfil formativo.

Por una parte, las competencias específicas están relacionadas con el área o áreas de conocimiento y práctica profesional de la titulación, confiriendo cierta identidad y consistencia al programa de aprendizaje. De manera adicional, si tomamos como referencia la descripción recogida en la fase 1 del proyecto sobre estas competencias, podemos afirmar que se consideran además “cruciales para la identificación de las titulaciones, para establecer comparaciones y para la definición de ciclos de primero y segundo nivel” (González y Wagenaar 2003: 41). Como veremos en el capítulo 3, en TI estas competencias “específicas” pueden estar dotadas de un claro carácter interdisciplinar, es decir, las competencias que se consideran propias de la titulación de TI están en consonancia con las genéricas del EEES (Kelly 2007; Morón 2010b), razonamiento que conlleva a plantear la competencia traductora como un conocimiento de tipo transferible (Calvo 2011: 14).

Con respecto a las competencias genéricas o transversales, en el informe del proyecto Tuning de 2003, González y Wagenaar (*ibíd.*) subrayan la pertinencia de estas competencias a la hora de identificar los elementos compartidos que pueden considerarse

comunes a cualquier titulación como, por ejemplo, “la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.” (González y Wagenaar 2003: 34). En inglés, se han establecido diversas denominaciones para referirse a estas competencias como *soft skills* (Kohler 2004; Haselberger *et al.* 2004; Yorke 2006) o *transferable skills* (Kearns 2006; Yorke y Knight 2006; Denicolo y Reeves 2013), adjetivos pertinentes por el hecho de considerarlas destrezas moldeables, transferibles, flexibles, etc., condiciones necesarias para el escenario que plantea el EEES²⁷.

Desde la puesta en marcha de la nueva estructura educativa, la importancia que se le ha concedido a las competencias genéricas a modo de suplemento de las específicas no ha hecho más que aumentar (Haselberger *et al.* 2014: 28). Los empleadores, por lo general, las entienden como un complemento adicional en esos contextos laborales donde consideran que no es suficiente con aplicar capacidades relacionadas con una disciplina concreta (Leuven Communiqué 2009; Kohler 2004). Así lo declara Yorke (2006: 2):

«Employers generally see a graduate’s achievements related to the subject discipline as necessary but not sufficient for them to be recruited. In some employment contexts the actual subject discipline may be relatively unimportant. Achievements outside the boundaries of the discipline (such as the possession of so-called ‘soft skills’) are generally considered to be important in the recruitment of graduates».

Para comprender mejor el concepto de competencia genérica en el contexto del EEES, ofrecemos las categorías que identifica Kohler (2004). Este autor ofrece una clasificación de estas competencias mediante la distinción de cuatro dimensiones que, como veremos, son fácilmente asociables a las de Tuning, a saber, adquisición de conocimiento, modalidades de gestión de las actividades, valores individuales y destrezas relevantes para la interacción social (*ibíd.*: 14):

- A. Competencias relacionadas con el conocimiento: asumen una dimensión cognitiva, por ejemplo: conocimiento especializado en lenguas extranjeras, principios básicos de economía y derecho, procesamiento de información, etc.
- B. Competencias metodológicas: vinculadas al modo de gestionar las tareas, por ejemplo: enfoque sistemático para resolver los problemas que incluye el pensamiento integrado, la toma de decisiones, la gestión del tiempo.
- C. Competencias personales: relacionadas con el conjunto de valores individuales de una persona que son fundamentales para la interacción social, como la iniciativa, disposición hacia el trabajo, etc.
- D. Competencias sociales: relativas a las destrezas para la interacción humana, como la empatía, la capacidad de cooperación, liderazgo y la destreza de saber conducir situaciones de conflicto.

Sin perder de vista estas dimensiones, detallaremos el desglose en tres tipos o categorías de las competencias genéricas en función de las descripciones del proyecto Tuning en su

²⁷ “Skills should be transferable across sectors and across jobs, which is increasingly necessary in changing and emerging economies” (International Labour Organization 2013).

fase 1 (González y Wagenaar 2003). Veremos que se subdividen en competencias técnicas o instrumentales, sistémicas y personales.

		DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS INCLUIDAS EN CADA CATEGORÍA
COMPETENCIAS GENÉRICAS	1. INSTRUMENTALES	Tienen una función instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad de organizar y planificar. • Conocimientos generales básicos. • Conocimientos básicos de la profesión. • Comunicación oral y escrita en la propia lengua. • Conocimiento de una segunda lengua. • Habilidades básicas de manejo del ordenador. • Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). • Resolución de problemas. • Toma de decisiones.
	2. INTERPERSONALES	Buscan facilitar los procesos de interacción social y cooperación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica. • Trabajo en equipo. • Habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. • Habilidad de trabajar en un contexto internacional. • Compromiso ético.
	3. SISTÉMICAS	Requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. • Habilidades de investigación. • Capacidad de aprender. • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). • Liderazgo. • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. • Habilidad para trabajar de forma autónoma. • Diseño y gestión de proyectos. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Preocupación por la calidad. • Motivación de logro.

Tabla 8. Tipos de competencias genéricas descritos en el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003: 81-84).

En vista de estas tres categorías de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) observamos que las capacidades incluidas en cada una pueden relacionarse, a su vez, con la clasificación anterior de Kohler (2004: 14):

- Grupo A “Competencias relacionadas con el conocimiento” > se incluye la mayoría de las instrumentales de Tuning (1): Conocimientos básicos de la

profesión. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador. Habilidades de gestión de la información.

- Grupo B “Competencias metodológicas” > podemos identificar algunas de las instrumentales (1): Resolución de problemas. Toma de decisiones. Capacidad de análisis y síntesis.
- Grupos C y D “Competencias personales y sociales” > abarcan las competencias interpersonales y sistémicas de Tuning (2, 3), entre ellas: Iniciativa y espíritu emprendedor. Liderazgo. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.

Es precisamente en una sociedad dinámica, con un continuo cambio en las demandas, donde cobran especial importancia las competencias y destrezas genéricas, así lo declaran González y Wagenaar (2003: 34). Como consecuencia de los continuos retos que plantea la globalización en el mundo laboral de la Unión Europea, algunos de ellos manifestos en la tabla 7, los ciudadanos se ven en la necesidad de adquirir una serie de competencias que les permitan contar con la debida flexibilidad para adaptarse a la mutabilidad del mundo actual que, a su vez, muestra múltiples interconexiones (Comunidades Europeas 2007).

De este modo, las competencias son una clara apuesta desde la educación no solo por preparar a las personas para un nuevo mercado laboral cambiante, sino también por un conocimiento integrado, para el que habría que eliminar el aislamiento entre los saberes, como sugiere Morin (1999: 18). Así, el interés no reside únicamente en capacitar a los individuos para su inserción en el mercado laboral, más bien se trata de fomentar el pleno desarrollo del sujeto en la sociedad, meta para la que hay que superar una etapa previa, de acuerdo con Salaburu (2011: 184): “en el mundo de hoy la integración en la sociedad pasa por la integración en una actividad económica y laboral”. En definitiva, el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, al hilo de las palabras de Valcárcel (2006), “no sólo debe orientarse a la formación de profesionales, sino también a la formación de ciudadanos” (*ibíd.*: 76).

Una vez subrayada la importancia de las competencias para conseguir la integración del conocimiento, necesitamos abordar la conceptualización de la transversalidad en la formación para comprender el papel que juegan especialmente estas competencias genéricas en la Educación Superior y, en particular en TI. Así lo haremos en el siguiente apartado, donde veremos que la transversalidad está íntimamente relacionada con el objeto de estudio principal de nuestro trabajo analizado en el capítulo 1: la ID. A este respecto, en el marco del análisis de las memorias Verifica, nuestro objetivo será comprobar si se busca potenciar la transversalidad en TI, mediante la apuesta por las competencias genéricas o a través de materias de carácter transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. La transversalidad como vía para la ID

Al tiempo que la ID asumía que la realidad es compleja y se presentaba como solución para afrontarla, ya que no era suficiente con abordarla desde una única perspectiva, la formación parece necesitar actualizarse en y para la sociedad donde tiene lugar en la misma dirección.

De acuerdo con Velásquez (2009): “El momento histórico actual nos plantea entonces, la necesidad de un currículo abierto, flexible, compartido, diversificado y que favorezca diferentes opciones de formación, por lo cual no es posible entenderlo si no es en un contexto social específico” (*ibid.*: 37). Presentamos, por tanto, la transversalidad como el enfoque que hace posible configurar el currículo en función de las exigencias sociales presentes en esta realidad multidimensional que planteábamos.

De acuerdo con Fernández (2004), asumir la transversalidad curricular en la universidad implica el cambio en el modo de entender y organizar los aprendizajes en el contexto universitario: “[...] Ello nos lleva necesariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos” (*ibid.*: 5) o como esgrime Hernández *et al.* (2014: 104) cuando alude a la exigencia de adoptar “[...] pautas y modelos que viabilicen la aplicación de la transversalidad en los diferentes escenarios y momentos educativos”.

Al hilo de esta necesidad de un nuevo planteamiento metodológico es cuando entra en escena la ID. Fernández (2004) justifica la conveniencia de poner en marcha la transversalidad en el currículo, principalmente por ser un mecanismo que favorece la inclusión de una variedad de procedimientos que posibilitan el aprendizaje interdisciplinario (*ibid.*: 9).

Por otro lado, Hernández *et al.* (2014) concibe la ID como modelo posibilitador del enfoque transversal. Es más, el autor defiende que el carácter articulador inherente a la ID la convierte en la estrategia y modelo más adecuado, de acuerdo con el sistema educativo de diversos países, para sobreponerse a la hiperespecialización disciplinar y la fragmentación de saberes (*ibid.*: 106), de forma que se haga efectiva la transversalidad.

En definitiva, podemos concluir que existe una estrecha relación entre los dos conceptos (transversalidad e ID), tal y como sugiere Hernández *et al.* (2014: 104), “en al menos dos sentidos complementarios”:

1. Por una parte, la transversalidad propicia la ID
2. Por otra, el carácter ID de la realidad genera la transversalidad

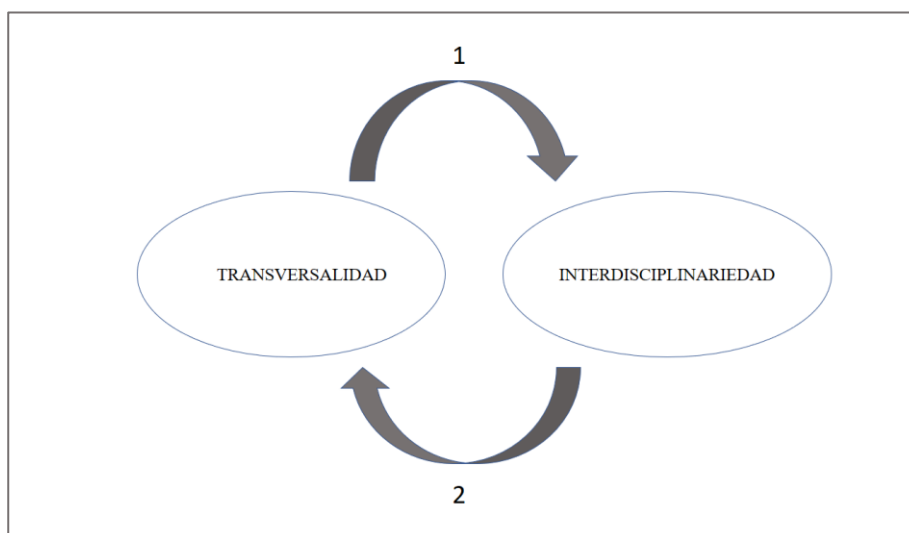


Gráfico 7. Relación complementaria entre la transversalidad y la interdisciplinariedad en el currículo (basado en Hernández *et al.* 2014: 104-105).

Por un lado, (1) los temas objetos de estudio que se consideran transversales requieren tratamientos complejos desde la ID. De acuerdo con Yus (1998: 4), estos temas “intentan promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina o ciencia concreta”.

Por otro, (2) la necesidad de abordar desde una perspectiva interdisciplinar la realidad compleja y multidimensional de la sociedad actual, conlleva la aplicación de la transversalidad en el currículo.

La transversalidad como medio para lograr una formación ID

No obstante, más allá de examinar el enfoque transversal en el diseño del currículo, objetivo que excede los límites de nuestro trabajo, abordaremos la transversalidad en el marco de la educación como el instrumento mediante el que se pueden superar las limitaciones del paradigma clásico y ofrecer una *formación integral*, con el fin de atender a las demandas socioeducativas y adaptar la respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes, a la Sociedad del Conocimiento, a las titulaciones y al mundo laboral (Domínguez *et al.* 2010: 17). Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio está compuesto por las memorias Verifica de los Grados en TI, abordamos la transversalidad como el enfoque que nos permitirá detectar marcas de ID en nuestro análisis ya que, de acuerdo con Calderas (2006: 1 cit. en Hernández *et al.* 2014: 90-91), la transversalidad posibilita “por un lado la aproximación y el esfuerzo mutuo entre disciplinas y por el otro aniquila la fragmentación y parcelación del conocimiento”.

Ante la apuesta generalizada que se detecta en las universidades europeas por la ID y la transversalidad de la Formación Superior en el marco del EEES, nuestro interés radica en analizar los instrumentos considerados transversales (competencias y materias,

fundamentalmente) que están presentes en las memorias de verificación y que potencian, por tanto, una formación interdisciplinar.

En definitiva, el sentido que buscamos destacar de la transversalidad en el nuevo paradigma que sustenta el EEES es, por una parte, la inclusión en el currículo de materias que generen escenarios donde el aprendizaje del estudiante no se ciña únicamente a los contenidos que debiera conocer en su titulación o campo de conocimiento. En cambio, la transversalidad, de acuerdo con Sánchez (2014: 4), busca ampliar la formación de estos sujetos hacia contenidos y competencias compartidos entre materias y áreas que puedan considerarse afines o complementarias.

En el marco de los nuevos grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, como esgrime Sánchez (*ibid.*), las competencias se han convertido en un instrumento clave para fomentar la puesta en práctica de “estrategias orientadas a fomentar la transversalidad entre algunas materias de formación básica incluidas en los nuevos grados” (*ibid.*). Será esta la realidad que podamos explorar en nuestro estudio descriptivo de las memorias de verificación del grado en TI, si bien, exploradas las posibilidades de la transversalidad en el currículo para un aprendizaje interdisciplinar, no descartamos ampliar los resultados con un análisis futuro de planes de estudio y metodología docente.

Las competencias genéricas: instrumentos para incorporar la ID en la formación

Es de sobra reconocido que el EEES ha supuesto un replanteamiento del enfoque formativo en la Educación Superior y “ha ampliado el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el saber académico y disciplinar, hacia un nuevo *enfoque transversal* e indagador, sensible con el desarrollo de competencias [...]” (Domínguez *et al.* 2010: 33).

De acuerdo con lo expuesto en el informe de la UNESCO de 1981, el **enfoque integrado o transversal** [*integrated approach*] en el currículo se refiere a un método de enseñanza en el que los alumnos trabajan sobre un tema, materia, actividad o problema de la vida real que requiere la adquisición de competencias relacionadas con más de una disciplina o área temática (APEID 1982: 10).

El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral (BOE 2014: 19350). Consecuentemente, mediante la aplicación del modelo de competencias como instrumento reforzado en el Proceso de Bolonia y, específicamente las competencias genéricas o transversales, se posibilita el *diseño de un currículo que dé respuesta a las necesidades del entorno y relacione las destrezas ofertadas con las demandas de los empleadores*. En Tuning (González y Wagenaar 2003: 37) subrayan esta relación de la siguiente forma:

«En la perspectiva del aprendizaje permanente, la probabilidad de conseguir empleo se considera mejor servida a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio, la

flexibilidad de programas con múltiples salidas y puntos de entrada y el desarrollo de competencias genéricas».

En definitiva, la transversalidad se convierte en la apuesta por renovar la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior, en aras de mejorar la calidad en el conjunto europeo. Como estrategia de actuación docente, según pone de manifiesto Fernández (2004: 9) “puede y debe constituir un puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural”²⁸.

Esta es la dimensión que examinaremos en nuestro análisis de las memorias de verificación, donde buscamos comprobar si se describe la intención de conseguir la transversalidad en la formación mediante el refuerzo de competencias genéricas y, con ellas, favorecer una formación interdisciplinar en TI. Por supuesto, como reflejaremos en el capítulo 5, nos será imposible verificar si las descripciones en la teoría se aplican en la práctica, objetivo que queda fuera de este estudio.

Consideramos, por ende, las competencias transversales se convierten en un instrumento para introducir la ID en el currículo y, con ella, favorecer la transversalidad. Para ilustrar el entramado de las relaciones que hemos expuesto en este epígrafe 2.4.: ID, enfoque transversal y competencias y materias de carácter transversal, presentamos a continuación un diagrama que nos ayudará a entender estos vínculos de manera más precisa:

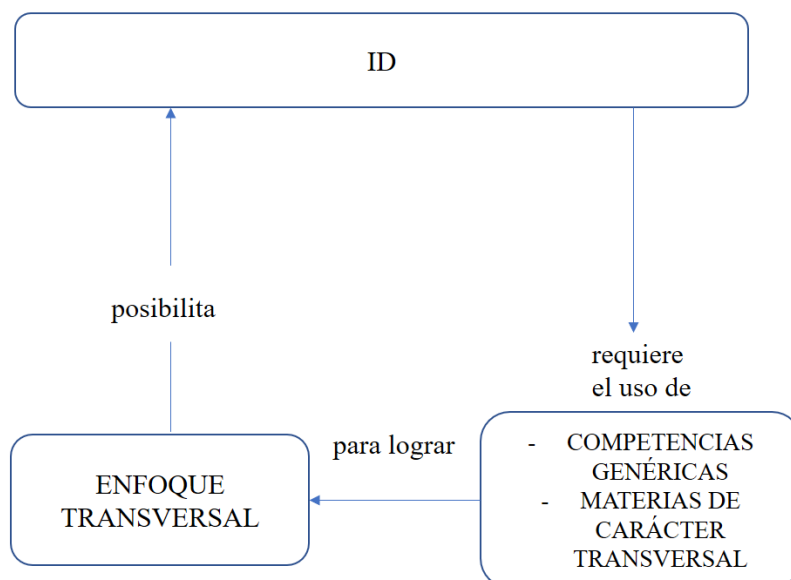


Gráfico 8. La transversalidad curricular y la ID mediante competencias o materias de carácter transversal.

A partir de este diagrama, entendemos que las competencias genéricas juegan un papel fundamental a la hora de lograr un enfoque transversal y, con él, los objetivos expuestos

²⁸ “[...] el aprendizaje natural lo entendemos como un proceso que dura toda la vida y por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio (Coombs 1975 cit. en Fernández 2004: 4).

en la tabla que sigue en su doble vertiente, profesionales y académicos. Tanto es así, que la estrecha correspondencia entre los elementos que constituyen la empleabilidad y aquellos que resultan relevantes para lograr la excelencia académica en el contexto europeo (véase tabla 9) se identifica con mayor claridad cuando tomamos las competencias genéricas como intermediarias (Kohler 2004: 14).

A partir del diseño de la siguiente tabla, observamos que las competencias genéricas, como intermediarias, se convierten en instrumentos que propician el diálogo y la correspondencia entre lo deseable, por un lado, en términos de empleabilidad y, por otro, en enseñanza e investigación (mundo académico). Para ilustrarlo, hemos distribuido las competencias genéricas de Tuning (enumeradas en la tabla 8) en la columna central según su relación con la categoría A) o B), en su función de puente entre el mercado laboral y el mundo académico:

EXPECTATIVAS DEL MERCADO LABORAL	COMPETENCIAS GENÉRICAS	EXPECTATIVAS ACADÉMICAS (ciencia e investigación) EN EL EEES
A) Conocimiento experto y especializado en un campo disciplinar específico y asociado a tareas concretas	(1) Conocimientos generales básicos. (1) Conocimientos básicos de la profesión. (1) Capacidad de análisis y síntesis. (1) Capacidad de organizar y planificar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento relacionado con un área del saber • Conocimiento de la terminología, el sistema, la metodología • Comprensión de las limitaciones axiomáticas • Creatividad (pero limitada en el marco de una disciplina)
B) Trabajo compartido y cooperación (en equipos de trabajo y en la sociedad)	(2) Capacidad crítica y autocrítica. (2) Trabajo en equipo. (2) Habilidades interpersonales. (2) Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. (2) Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. (2) Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. (2) Habilidad de trabajar en un contexto internacional. (2) Compromiso ético. (3) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. (3) Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. (3) Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). (3) Liderazgo. (3) Diseño y gestión de proyectos. (3) Iniciativa y espíritu emprendedor.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las interconexiones en el ámbito académico, siendo consciente del conocimiento limitado debido a los supuestos axiomáticos (principios incuestionables) de cada disciplina • Integración del conocimiento especializado procedente de diferentes disciplinas • Interdisciplinariedad • Poner en conocimiento público los hallazgos en el ámbito académico, así como transferir el conocimiento especializado a la sociedad

Tabla 9. Relación de correspondencia entre las expectativas del mercado laboral en términos de empleabilidad y las del mundo académico en el marco del EEES con las competencias genéricas como punto de unión (adaptado de Kohler 2004: 15).

Salaburu *et al.* (2011: 183) argumenta que “una de las debilidades estructurales de la Educación Superior europea, reside en el desajuste entre lo que piden (o por lo menos lo que esperan) la sociedad y la economía y lo que ofertan las universidades”. Para ello, se

hace necesaria una *mayor interacción entre la universidad y la sociedad* y, con este objetivo, la puesta en práctica de la transversalidad curricular como estrategia docente nos acerca al cumplimiento de esta expectativa.

De las dos categorías (A y B) dentro de las expectativas del mercado laboral señaladas en la tabla 9 (columna de la izquierda) encontramos la exigencia, por un lado, del conocimiento experto en un campo del saber específico (A). Subrayamos el aspecto adicional que se incluye en la enseñanza y la investigación (columna de la derecha) a este respecto: la necesidad de ser conscientes de las limitaciones de las disciplinas.

La segunda expectativa del mercado es que, debido a esta especialización necesaria, pero no suficiente en algunos contextos laborales (Yorke 2006: 2), surge la demanda del trabajo compartido y la cooperación en la sociedad. Por ello, en el mundo científico y de la educación se espera que se identifiquen los puntos de intersección de las disciplinas, se promueva la integración del conocimiento especializado y, asimismo, se transfieran estas experiencias de forma práctica en la sociedad.

Si atendemos al contenido de la tabla de forma horizontal, es en esta segunda categoría (B) donde entra en escena la ID. La ID se entiende aquí como enfoque o método deseable en la ciencia y en la enseñanza que, como hemos descrito más arriba, hace posible la transversalidad en el currículo. Y, desde la otra perspectiva, las competencias transversales se alinean con una perspectiva ID en el mundo académico para lograr atender las expectativas del mercado.

En definitiva, podemos entender de la interacción de estos elementos que el impulso de las competencias transversales en el EEES se corresponde con la necesidad de dotar a los currícula de herramientas para la empleabilidad, y en esto la ID se revela como un factor determinante que contribuye a confeccionar un currículo con las competencias que se necesitan para cubrir las expectativas del mercado laboral.



Gráfico 9. Correspondencia entre la ID y la empleabilidad a través del fomento de las competencias transversales en el currículo.

2.5. Otros instrumentos de Bolonia que propician la ID: la movilidad y las titulaciones conjuntas

Junto con el impulso que han recibido el modelo de competencias y la transversalidad en la formación para la construcción del EEES, encontramos que se está apostando por otras

estrategias en materia de educación que entendemos, a su vez, ponen en valor o requieren de enfoques formativos interdisciplinarios en la Enseñanza Superior. A este respecto, abordamos en el presente apartado los instrumentos que han adquirido protagonismo en este sentido a raíz del Proceso de Bolonia: la movilidad y las titulaciones conjuntas.

❖ Movilidad en el contexto del EEES

Además del fomento de la empleabilidad de los sujetos en formación, otro de los postulados más recurrentes del nuevo modelo de la Educación Superior que hemos descrito es la apuesta por aumentar la movilidad académica y profesional (Morón 2010a: 6). Si bien el estudio de la movilidad académica requeriría un análisis específico que excede los límites de nuestro trabajo, al hilo de los objetivos planteados, consideramos necesario tenerla en cuenta como instrumento que parece propiciar, al tiempo, la movilidad profesional de los sujetos que disfrutaran de esta experiencia (Bracht *et al.* 2006; Curaj *et al.* 2012).

Concretamente en el Comunicado de Lovaina de 2009, se hacía mención expresa al deseo de incentivar la “movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal no docente (al menos el 20% para el 2020)” (Bajo 2010: 438). En esta convención de Lovaina, los participantes manifestaron su convicción de los beneficios que reportaría el incremento de la movilidad en aras de constituir el EEES, a la que identifican como la que debería ser la “marca distintiva” del espacio europeo (Leuven Communiqué 2009: 4):

«We believe that mobility of students, early stage researchers and staff enhances the quality of programmes and excellence in research; it strengthens the academic and cultural internationalization of European higher education. Mobility is important for personal development and employability, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with other cultures. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area».

En resumen, podemos sintetizar los principales objetivos que se persiguen mediante el fomento de la movilidad en el marco de Bolonia como sigue:



Gráfico 10. Objetivos de la movilidad en el EEES (basado en el Comunicado de Lovaina 2009: 4).

Movilidad académica internacional

En el contexto del EEES la movilidad académica se concibe como *origen*, como *consecuencia* y como *medio*. En el primer caso, es el *origen* del esfuerzo por conseguir la consonancia entre las titulaciones ofertadas en Europa. Así lo subrayan en el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003: 25):

«La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos».

Tal es la importancia de las políticas de **reconocimiento** que van Lawick (2016: 201) atribuye una mayor o menor movilidad de los estudiantes en función del grado de comparabilidad entre los sistemas educativos. Si existen desajustes entre los elementos que se comparan (resultados de aprendizaje, las competencias, destrezas, etc.) esto tiene un impacto directo en la comparabilidad de los sistemas y, como consecuencia, en la movilidad de los estudiantes (*ibid.*: 202). De acuerdo con Tsokaktsidu (2005: 88), “el reconocimiento de los estudios cursados siempre ha jugado un papel primordial en los programas de intercambio, y no es en vano, dado que es considerado un obstáculo a la movilidad”. Sin embargo, con la introducción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) los países europeos encontraron, aparentemente, una solución en ese sentido para estos posibles problemas de intercambio.

Por consiguiente, es evidente que la puesta en marcha del sistema ECTS con el objetivo de facilitar el reconocimiento entre universidades impulsa, al mismo tiempo, la movilidad de estudiantes y profesionales en este contexto. De este modo, la consideramos también una *consecuencia* deseable de las reformas que se están llevando a cabo en Europa en materia de educación.

Además de la aplicación del nuevo sistema de créditos, para facilitar la movilidad académica se atendió al ya aludido modelo de **competencias** basado en los resultados de aprendizaje, en búsqueda de la armonización de “la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar” (González y Wagenaar 2003: 33).

En este sentido, se preveía que la movilidad contribuiría al desarrollo de las competencias que los estudiantes necesitan en un mercado laboral cambiante, al tiempo que los impulsaría a ser ciudadanos activos y responsables (Leuven Communiqué 2009: 1). Por lo tanto, la movilidad se concibe también como un *medio* mediante el que fomentar competencias transversales, por ejemplo, el conocimiento de una lengua extranjera expresamente en los casos de movilidad internacional (Garam 2005; Leuven Communiqué 2009).

En la siguiente figura, además de las habilidades lingüísticas e interculturales que señalamos, ilustramos la evidente correspondencia existente entre las competencias desarrolladas mediante el periodo de movilidad internacional y las exigidas por los empleadores, de acuerdo con Cooper (2012: 7):

Key skills required by employers	Key skills developed through international mobility
<ul style="list-style-type: none"> • Self-awareness • Initiative and enterprise • Willingness to learn • Planning and organising • Integrity • Commitment/motivation • Problem-solving • Flexibility • Self-management • Team work • Communication skills • Foreign languages • Networking • Leadership • Customer service • Interpersonal skills • Intercultural skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Self-awareness, self-confidence, sense of identity, and personal independence • Being informed, greater interest in global affairs and cross-cultural perspectives • Organisational skills, project management, decision-making, creativity and taking on responsibility • Vision, independence, experience, broader outlook and attitude • Problem-solving, coping strategies and risk-taking • Patience, flexibility, adaptability, open-mindedness and humanity • Team work and team leadership skills • Fluency, accuracy and appropriateness of language competence • Mediation skills, conflict resolution, sensitivity, humility and respect • Forging of relationships and networks • Challenge to personal stereotypes, cultural relativism • Enhanced intercultural communication, conducting business intercultural • Cultural empathy • Non-judgmental observation, respect for local values without abandoning one's own • Cultural understandings, ways of thinking and adaptation to complex cultural environments

Gráfico 11. Comparación entre competencias clave requeridas por los empleadores y las adquiridas durante la movilidad internacional (Cooper 2012: 7).

A partir de este estudio comparativo se pone en evidencia que la creciente globalización y la interconectividad de los entornos laborales multinacionales han intensificado la demanda de graduados que sean capaces de operar en contextos culturales diversos

(Cooper *ibíd.*). De ahí que los empleados requieran competencias relacionadas con la comunicación, las lenguas extranjeras, el conocimiento cultural, el trabajo en equipo, la flexibilidad y las destrezas interpersonales, entre otras.

De este análisis parece entreverse que estas mismas habilidades se adquieren y potencian durante la experiencia de movilidad internacional, así lo observamos en la columna de la derecha cuando se hace referencia a la capacidad de adaptación a distintos contextos laborales y culturales, para el trabajo colaborativo, la apertura y el respeto a la diversidad, etc. En el capítulo 3 veremos que, precisamente, estas destrezas fomentadas mediante la movilidad, se consideran de especial relevancia para los traductores-intérpretes y, al mismo tiempo, en el marco de nuestro estudio del corpus VERIFID.

En definitiva, la movilidad en su apuesta por políticas de reconocimiento a nivel europeo y por el modelo de competencias puede contribuir, a su vez, a desarrollar programas formativos más flexibles e interdisciplinarios. La flexibilidad curricular, antepuesta a la tradicional sobreespecialización del currículo y a la fragmentación del conocimiento señaladas en el capítulo 1, se entiende como la condición básica para que se desarrolle un mayor grado de interactividad disciplinar en el proceso educativo y favorecer el encuentro entre estudiantes y académicos de especialidades diferentes (Oliva-Figueroa *et al.* 2014: 103).

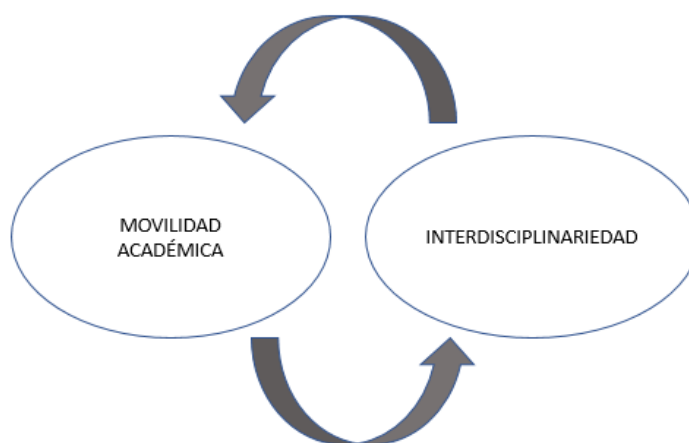


Gráfico 12. Correspondencia entre la movilidad académica y la interdisciplinariedad.

En definitiva, aunque como bien advertíamos la movilidad académica no será objeto específico de estudio en el presente trabajo, su relevancia aquí radica en su potencial, por un lado, para la adquisición de competencias transversales que refuerzan la empleabilidad de los egresados (Cooper 2012), así como para la creación de grupos interdisciplinarios de estudiantes en el aula (como veremos en el capítulo 3 en experiencias de movilidad virtual en TI, Morón 2016b). Por otro lado, subrayamos la concepción de este tipo de movilidad como instrumento capaz de estimular la movilidad profesional (Bracht *et al.* 2006; Curaj *et al.* 2012), modalidad que adquirirá una mayor relevancia en el contexto de nuestro

estudio de la ID en TI en VERIFID y que quedará debidamente abordada en las siguientes líneas.

Movilidad profesional

Resulta evidente que la necesidad de movilidad profesional está motivada por las transformaciones y demandas en constante cambio de la sociedad. De manera tradicional, una profesión se caracterizaba por la delimitación de un campo de actuación, con una formación específica que condujera a un ámbito de práctica profesional determinado (García *et al.* 2009: 115). De esa forma, se lograba la identidad como profesión, el estatus asociado y el reconocimiento de la sociedad (*ibíd.*). Sin embargo, como cualquier otra actividad humana, en la actualidad las profesiones se han visto influenciadas por la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, etc.

Como consecuencia, estos continuos avances tecnológicos y la creciente globalización exigirán a las personas en activo que tengan que adaptarse, aún con mayor rapidez, a estas circunstancias cambiantes del mercado laboral (Ulrych 2005: 22). Como veremos en nuestro estudio del corpus VERIFID, el profesional de la TI no va a ser una excepción en el contexto de las profesiones laborales que esbozamos atendiendo a las siguientes características (Vélaz de Medrano 2008: 157; García *et al.* 2009: 116):

- La desaparición de unas profesiones, la redefinición de otras y el surgimiento de nuevas ocupaciones.
- La alta especialización dentro de cada profesión, de acuerdo a los diferentes contextos en los que se trabaja.
- La ruptura de las fronteras entre unas y otras, siendo difícil delimitar en ocasiones las funciones específicas de cada una.
- La exigencia del *trabajo en equipo e interdisciplinar*.
- La tendencia a la profesionalización de muchos oficios.
- La propensión a la *movilidad profesional*.
- La revisión constante de la formación inicial, en la que se introduce la experiencia práctica como factor esencial del aprendizaje, junto con la imprescindible formación permanente.
- La introducción del contexto laboral y el puesto de trabajo como un elemento esencial para la evolución y formación de cada profesional.

De las tendencias anteriores, destacamos en el marco de nuestro objeto de estudio (la ID), por un lado, el trabajo en equipos interdisciplinares. Como hemos visto, el trabajo colaborativo se hace más necesario en un mundo globalizado en contextos laborales con fuertes conexiones que requieren la visión de distintos profesionales, reunidos en un intento consciente de coordinar e integrar su dominio en la materia con un fin común (Botterill y de la Harpe 2010: 79). Y, por otro, la movilidad profesional, debido a que el paso de un puesto de trabajo a otro varias veces a lo largo de la trayectoria profesional es una realidad cada vez más frecuente y necesaria (Ulrych 2005: 22).

Precisamente, la propia movilidad académica internacional convierte a los estudiantes en sujetos que, de acuerdo con Bracht *et al.* (2006), al parecer cambian con más frecuencia de puesto de trabajo que aquellos estudiantes que no han disfrutado de esta experiencia²⁹. Lejos de considerarlo como un signo de inestabilidad o incapacidad para establecerse en una ocupación (Garam 2005), se concibe como una habilidad que encaja perfectamente con la exigencia del mercado actual, donde es probable que los estudiantes cambien de profesión, según Rundstrom Williams (2005: 357), al menos seis veces en la vida:

«...today's capricious job market, one where (students) can be expected to change careers – not jobs – six times in their life and will retire from jobs that do not presently even exist».

En este sentido, compartimos la visión de la autora en defensa de que el “trastorno” aparente que provoca la experiencia de la movilidad académica en sí se entienda como una herramienta que ayude a los estudiantes para prepararse de cara al futuro, en vista de la necesidad de movilidad profesional en sus trabajos (Clarke 2014: 20). Por lo tanto, podemos afirmar que el potencial de competencias logrado durante el periodo de movilidad “se hace necesario para gestionar mejor su [del sujeto] movilidad profesional y sus posibilidades de empleo” (Le Boterf 2001: 41), debido a que el estudiante adquiere una formación de base común con competencias no específicas de un perfil profesional que favorece su futura movilidad en el trabajo.

En vista de esta realidad, se hace necesaria una rápida actualización y adecuación de las competencias transversales para posibilitar la movilidad de profesionales en contextos de trabajo afines, cada vez más necesaria en los años venideros. Así lo expresa el Ministerio de Educación de Irlanda en su plan de acción “National Skills Strategy 2025 - Ireland's Future”³⁰ (2016: 33):

«The increasingly interdisciplinary nature of the world of work is also resulting in overlaps in the skills required across different sectors and occupations. Over the next ten years, people working in Ireland will need a mix of sectoral, cross-sectoral and transversal skills».

En definitiva, el mundo laboral está viviendo una transformación para convertirse en un entorno de naturaleza cada vez más interdisciplinar, donde las destrezas que necesitan desarrollarse para diferentes sectores y ocupaciones se están solapando. La formación necesita, por ende, estar orientada a ofrecer una educación que refuerce la movilidad profesional de los sujetos. Torres (2006: 124) asegura que, ante esta realidad, necesitamos una educación de carácter interdisciplinar que haga posible la movilidad laboral, al tiempo que esta última favorece la ID:

«La educación basada en la interdisciplinariedad permite, además, que los chicos y chicas puedan adaptarse a una inevitable movilidad en los empleos el día de mañana; permite

²⁹ “Not surprisingly, those who had been mobile for the purpose of study are frequently mobile as well after graduation.” (Curaj *et al.* 2012: 498).

³⁰ Disponible en: http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/pub_national_skills_strategy_2025.pdf [Última consulta: 9 de marzo de 2017].

cambiar de especialización o adquirir alguna nueva destreza o conocimientos sin que ello signifique que lo hecho hasta el momento haya supuesto una pérdida de tiempo».

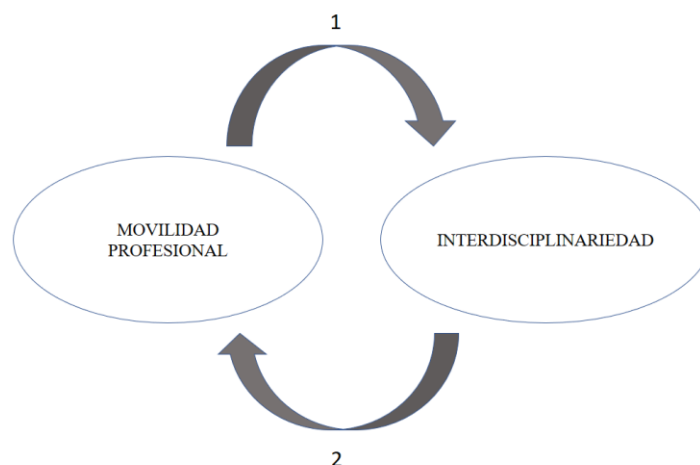


Gráfico 13. Correspondencia entre la movilidad profesional y la interdisciplinariedad.

Esta correspondencia ilustrada más arriba puede entenderse, en definitiva, como una relación complementaria en dos direcciones:

1. La movilidad profesional se produce en contextos de trabajo marcados por la ID y por la convergencia entre sectores; nos referimos, por tanto, a aquella que se produce en distintos entornos o contextos disciplinares.
2. El carácter interdisciplinar del mundo laboral requiere la movilidad entre ocupaciones³¹.

En lo que respecta a la movilidad profesional en el contexto del EEES, encontramos tímidas referencias a iniciativas concretas de movilidad intersectorial, al parecer concentradas en el tercer ciclo. De manera particular, en el informe “From Berlin to Bergen” (BFUG 2005: 4) y, concretamente, en las Recomendaciones de Salzburgo de 2005, se hacía mención al fomento de estructuras innovadoras; concretamente, se planteaba como reto para el futuro el desarrollo de la *formación interdisciplinaria* en sus programas doctorales, así como la evolución progresiva de las *destrezas transferibles*, ante las exigencias de un cambiante mercado de trabajo. Además, en el intento por aumentar la movilidad en estos programas se destacaba la pertinencia de ofrecer movilidad no solo geográfica sino además interdisciplinar e intersectorial, siendo este último punto especialmente interesante para nuestro trabajo. No obstante, es cierto que el campo de aplicación de estos propósitos parece limitarse al nivel de doctorado³². Un ejemplo es el programa de becas Marie Curie dirigidas a investigadores, en el que se alude

³¹ Así lo observamos en Morón y Medina (2016) cuando se refieren específicamente al mercado de la TI y a la dificultad de dibujar los límites de las nuevas ocupaciones en la sociedad globalizada actual: “For its part, the T&I market has evolved towards new realities that make it difficult to establish interdisciplinary limits” (*ibid.*: 6).

³² Communication issued by the European Commission (EC) entitled “Better Careers and More Mobility: A European Partnership for Researchers” (COM/08/317, 23 May 2008).

al fomento de esta movilidad entre sectores para lograr la excelencia en la investigación en el Espacio Europeo de Investigación (EEI), fruto de la Cumbre de Berlín de 2003.

❖ Los programas conjuntos y la ID en el EEES

Como veíamos en el capítulo 1, las estructuras del sistema académico de Enseñanza Superior se han caracterizado por estar fuertemente influidas por las disciplinas y la integración de perspectivas y programas de carácter interdisciplinar se produce, de acuerdo con Davies *et al.* (2010), de manera excepcional en los estudios universitarios de Grado.

En el marco específico de nuestra investigación, abordamos los programas conjuntos ya que pueden ser un instrumento clave para favorecer una enseñanza interdisciplinar. Hace una década, Carrera y Viñuela (2005: 15) ya diagnosticaban la vinculación de la ID con esta herramienta para la convergencia europea, aunque estimaban que era precipitado generalizar sobre los resultados de estas titulaciones al respecto: “Although this objective of convergence will probably have effects on disciplinization in the future and may also offer new chances for interdisciplinary work, it is too early to predict specific outcomes”.

Años más tarde, la Comisión Europea (2016c: 40) en su informe sobre el balance hasta la fecha de las titulaciones conjuntas en el programa de máster Erasmus Mundus³³: “Joint programmes are however most often excellent examples of interdisciplinary/multidisciplinary and innovative approaches”. Así, los programas conjuntos se consideran estructuras innovadoras que integran el desafío de la formación interdisciplinaria y el desarrollo de capacidades transferibles.

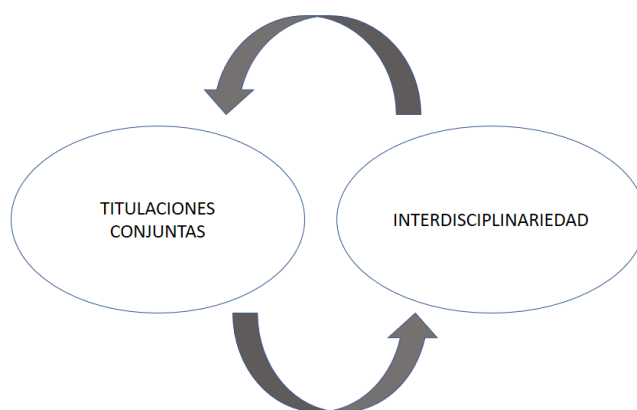


Gráfico 14. Vínculo entre las titulaciones conjuntas y la interdisciplinariedad en el contexto del EEES.

³³ Comisión Europea (2016). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The story so far*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Sin embargo, antes de continuar en el análisis de este vínculo, es preciso que identifiquemos las dos modalidades de programas conjuntos que existen en la práctica, de forma que esta distinción nos ayude a identificar de qué forma puede la ID estar presente en cada una. Por lo tanto, dentro del término genérico “programas conjuntos” (*joint programmes*) encontramos las dobles titulaciones o dobles grados (*double degrees*) y, por otro, las titulaciones conjuntas (*joint degrees*).

Según Härkönen y Ngouateu-Bussemaker (2013: 93), las diferencias que marcan estos tipos de programas son las siguientes:

- a) En los *double degrees* o dobles titulaciones los estudiantes consiguen dos títulos de cada una de las universidades del programa, después de haber cursado parte de esos estudios en los dos centros.
- b) En los *joint degrees* o titulaciones conjuntas los alumnos reciben un único título que es concedido de manera conjunta por las dos universidades implicadas, esto es, un certificado oficial con los nombres y logos de las dos universidades. El estudiante en estos programas también cursa parte de los estudios en las dos instituciones.

No obstante, es especialmente relevante para detectar la presencia de ID en estos programas, señalar las dos posibles intenciones de las instituciones aspirantes al colaborar en una doble titulación o una titulación conjunta (Gourbesville 2013: 1-2):

- a) Para el caso de la doble titulación, el programa se configura como una simple vía de obtener de manera simultánea dos títulos, en un período de estudio más reducido que si se cursaran los títulos por separado.
- b) La otra posibilidad es formular un proyecto de titulación conjunta con la intención de establecer una intensa colaboración y una integración de los resultados de aprendizaje, donde el componente internacional crea un valor añadido “the total is more than the mere sum of the individual components” (*ibid.*: 2).

Además, tenemos en cuenta que, en la distinción entre dobles titulaciones y titulaciones conjuntas, se manifiesta que el programa genuinamente conjunto es el *joint degree* (titulación conjunta) (Periáñez y de la Peña 2008; Gourbesville 2013), para el que existe una intención expresa de articular un plan de estudios integrado (Carrera y Viñuela 2005). En contraposición, la doble titulación se concibe como un intento de ampliar la base pedagógica yuxtaponiendo los programas formativos de dos universidades y manteniendo sus particularidades.

De esta forma, podemos establecer una correlación entre estas dos tipologías de programas de estudios conjuntos con los niveles de integración de la ID que ya abordamos en profundidad en el capítulo 1 (Berger 1972; Jantsch 1972; Kaindl 1999; Klein 2010a, entre otros):

- A) Dobles titulaciones (*double degrees*): más cercanos a los rasgos distintivos de la MD.
- B) Titulaciones conjuntas (*joint degrees*): aspiran a la ID mediante el esfuerzo en superar la mera yuxtaposición de los programas y conseguir la integración.

Dobles titulaciones e ID

En la taxonomía que ofrece Klein (2010) sobre el concepto de ID, tomando prestada la afirmación de Boden (1999), define la MD como una forma engañosa de ID, en todo caso, como el nivel más bajo de integración. Boden usa el término *joint* entre comillas para resaltar la paradoja entre el adjetivo utilizado y la falta de conexión que se aprecia en la realidad de algunas titulaciones conjuntas, más cercanas a la realidad de las dobles titulaciones (Boden *ibíd.*: 14-15; Klein 2010: 17):

«Multidisciplinary is encyclopedic in character. In a six-part typology, Margaret Boden defined Encyclopedic ID as a 'false' or at best a 'weak' form. It is an expansive enterprise typically lacking intercommunication, a trait embodied in “joint” degrees [...] (Boden 1999, pp. 14-15)».

En línea con la anterior afirmación, señalamos que, de acuerdo con MacKinnon *et al.* (2010: 31), las dobles titulaciones son un claro ejemplo dentro de la enseñanza académica universitaria donde la conexión interdisciplinar se deja en manos del estudiante. A esta idea sumamos la declaración de Collis *et al.* (2010: s.p.) quienes ponen de manifiesto la falta de conexión que caracteriza a estos programas denominados “multidisciplinares” a la hora de diseñar su curso que aspira a ser interdisciplinar. Estos autores insisten en el esfuerzo que deben hacer los alumnos como los únicos responsables de forjar las posibles conexiones entre las dos titulaciones:

«Unlike “multidisciplinary” double degrees, in which students take two separate courses and try to forge connections between them on their own, Entertainment Industries fosters and forges connections between the three faculties at every level».

Las dobles titulaciones, por tanto, están más en consonancia con la MD, como venimos describiendo, debido a la aparente falta de intencionalidad de formular un currículo integrado al tratarse de dos títulos ya existentes concedidos por dos organismos (Gourbesville 2013) que, más bien, es probable que conduzcan a una acumulación que a una integración de programas de estudios. Las instituciones que ofertan estos dobles grados, al igual que en el caso de las titulaciones conjuntas, pueden ser organizaciones ubicadas en el mismo país o existe la posibilidad de combinar títulos ofrecidos por instituciones radicadas en distintos países, aunque inferimos de la literatura revisada que la internacionalización de estos programas suele ser más característica de las titulaciones conjuntas (Pereira 2015: 20).

Si hablamos de programas conjuntos donde participan instituciones internacionales, destacamos el que se considera el punto fuerte de estas titulaciones: su contribución al

fomento de la movilidad. Así lo expresan desde el Comunicado de Bucarest de 2012 cuando se refieren a los *joint study programmes* como una herramienta prometedora para dotar a los flujos de movilidad de un mejor equilibrio. Se está aludiendo aquí a dobles titulaciones internacionales, una modalidad que supone que los dobles títulos se entablan entre universidades de distintos países en el marco de un convenio de colaboración internacional. Sin embargo, también existen (y de hecho serán nuestro objeto de estudio) las dobles titulaciones nacionales, creadas por una misma universidad o entre universidades distintas.

En cualquier caso, esta es una idea que se relaciona directamente con una mejora de la inserción laboral de estos estudiantes, en línea con la reflexión del apartado anterior sobre la movilidad: “We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students” (BFUG 2015: 2)³⁴. Así lo muestran los resultados del informe de la encuesta a los responsables de selección de personal *QS Global Employer Survey Report* del año 2011, en el que el 60 % de los empleadores confirmaron el alto valor otorgado a la experiencia internacional a la hora de la contratación de los egresados.

Siguiendo con las dobles titulaciones, entre los requisitos para crear una doble titulación internacional encontramos, idealmente y de acuerdo con Oleaga (2015), los siguientes:

- Dos instituciones de Educación Superior con titulaciones previamente establecidas, reconocidas al menos en su ámbito local de influencia.
- Es muy aconsejable que las instituciones sean ya socias de confianza en lo relativo a intercambios internacionales.
- Los planes de estudio y las fortalezas de las dos titulaciones no deben ser iguales pero sí complementarios (especializaciones, programas de prácticas, etc.) de forma que la iniciativa suponga un valor añadido en la formación del estudiante.
- La normativa legal de los países y las instituciones debe permitir el establecimiento de una doble titulación.

De estas indicaciones subrayamos que, tanto si los dobles grados están organizados por instituciones pertenecientes al mismo territorio o a nivel internacional, el objetivo parece apuntar a la oferta de una formación complementaria. Asumimos, por tanto, que estaríamos hablando de títulos que pertenecen a la misma rama de conocimiento o a ramas que se consideran afines: “Double degrees [...] typically refer to a programme of study that combines two degrees in different but related fields” (Wimshurst y Manning 2015: s.p.).

Parece entreverse que la razón puede estar en la facilidad, en términos administrativos, que supone combinar programas con un alto grado de similitud en las dobles titulaciones: “Experience shows that double degrees are easier to organise on a bilateral basis with similar programmes” (EMOS³⁵ 2017: 3).

³⁴ Comunicado de Yerevan de 2015.

³⁵ The European Master in Official Statistics (EMOS) is a network of Master programmes providing post-graduate

Titulaciones conjuntas e ID

Por su parte, las titulaciones conjuntas se conciben como un programa creado en un esfuerzo por desarrollar conjuntamente un plan de estudios, interdisciplinar e integrado (Pereira 2015: 48); además de presentar un marcado carácter internacional (*ibíd.*: 20).

	DOBLES TITULACIONES (<i>double degrees</i>)	TITULACIONES CONJUNTAS (<i>joint degrees</i>)
Fundamento	Se construyen sobre la base de programas ya existentes con un intercambio de estudiantes consolidado.	Desarrollo de un currículo conjunto. Estrecha cooperación de las instituciones colaboradoras.
Nivel de integración “jointness”	<u>Multidisciplinariedad</u> (una simple vía de obtener de manera simultánea dos títulos, incluso en dos campos de conocimiento diferentes, en un período de estudio reducido)	<u>Interdisciplinariedad</u> (intención de establecer una intensa colaboración y una integración de los resultados de aprendizaje)

Tabla 10. Diferencias entre las dobles titulaciones y las titulaciones conjuntas para determinar su posible nivel de ID.

Aparentemente, las titulaciones conjuntas encuentran más obstáculos legales a nivel nacional para su implementación y requieren un mayor esfuerzo para lograr la coordinación e integración (nivel ID), así como un proceso de reconocimiento más complejo (Härkönen y Ngouateu-Bussemaker 2013: 99). Paralelamente, para conseguir ascender en los niveles de integración de la ID en la enseñanza y en investigación (capítulo 1), veíamos que numerosas iniciativas aspiraban a la ID o a la TD (transdisciplinariedad) pero que, por las dificultades encontradas en el transcurso del proyecto, se clasificaban finalmente en el nivel más débil de cooperación, la MD.

En este sentido, recogemos la afirmación de Kandiko y O’Brien (2010), cuando ratifican el vínculo entre los *joint degrees* y la ID, pero expresan las limitaciones del alcance de estos programas conjuntos al respecto: “Joint degrees facilitate only certain kinds of interdisciplinarity and in some cases present barriers to more interdisciplinary kinds of learning”. Así, del nivel de integración (*jointness*³⁶) que asuma el programa conjunto desde su diseño dependerá el nivel de ID alcanzado.

De acuerdo con los resultados de la EACEA³⁷ (2013: 8) en su informe sobre las experiencias de 57 programas conjuntos de máster en el marco de Erasmus Mundus de 2004 a 2006, exponemos las oportunidades de cambio que se crean en este contexto

education in the area of official statistics at the European level. EMOS is a joint project of universities and data producers in Europe.

³⁶ Término utilizado en el resumen inicial del informe de la Comisión Europea EACEA (2013). “Joint International Master Programmes. Lessons learnt from Erasmus Mundus. The first generation”.

³⁷ The Erasmus Mundus programme aims to enhance the quality of higher education and promote dialogue and understanding between people and cultures through mobility and academic cooperation. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) is responsible for the management of all three actions of Erasmus Mundus, under the supervision of the Directorate-General for Education and Culture (DG EAC of the European Commission) and EuropeAid Development and Cooperation (DG DEVCO). [Información disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/]

cuando una titulación conjunta realmente se esfuerza por lograr una auténtica integración en su programa (superar el nivel MD y aspirar a la ID):

- a) Asumir un enfoque interdisciplinar, visible en el modo en que las disciplinas académicas se enseñan en la institución involucrada, en términos de contenido, metodología en la enseñanza, etc.
- b) Favorecer la adquisición de competencias genéricas o transversales en los estudiantes en lugar de privilegiar el conocimiento específico de una materia.
- c) Posibilitar mediante este enfoque interdisciplinar un alcance más amplio de los programas en áreas de innovación o con una cobertura de conocimiento tan extensa que no podría ofrecerse en una única institución.

a) A partir del primer ideal, la titulación conjunta debería aspirar a diseñar no solamente un programa de estudios integrado sino a trasladar el enfoque interdisciplinar a las actividades de aprendizaje, la metodología docente, etc. para convertirse en un modelo global de formación interdisciplinaria.

b) La titulación conjunta se entiende como una excelente oportunidad para introducir competencias transversales que no son específicas de un perfil, ya que ofrece la oportunidad de combinar destrezas de distinta naturaleza que satisfagan las diferentes necesidades de los estudiantes, así como las de sus futuros empleadores, relacionadas con las adquiridas en cualquier experiencia de movilidad (enriquecimiento cultural y lingüístico, habilidad para trabajar en contextos internacionales, etc.) (Comisión Europea 2016c: 17):

«[...] graduates of joint programmes, for the most part, have certain advantages on the labour market, namely that they are perceived to have (or they themselves perceive they have) stronger ‘transversal’ (also referred to as ‘generic’ or ‘soft’) skills and intercultural skills, and often better foreign language (mostly English) competency. What is also certain is that many joint programmes have taken measures to enhance and promote this added value, both towards their potential incoming students and in some instance, towards employers in specific sectors».

c) En el caso de estas titulaciones, al igual que en los dobles grados, la elección de la institución colaboradora debe hacerse, preferentemente, teniendo como objetivo encontrar una especialidad académica específica complementaria que enriquezca la oferta educativa conjunta, favoreciendo el acceso a nuevos mercados para el estudiante (Pereira 2015: 30).

En el contexto europeo, el estudio de Tauch y Rauhvargers (2002) nos sirve como referencia para el análisis de las titulaciones conjuntas, ya que analizan en detalle la situación de las titulaciones conjuntas en los países participantes en el programa Sócrates, presentado por la EUA como un estudio comparativo sobre titulaciones de máster y titulaciones conjuntas en Europa. A pesar de que la mayoría de los países participantes no estaban en disposición de ofrecer datos estadísticos sobre las áreas en las que se construyen estos programas, en función de sus respuestas estos autores fueron capaces de

estimar que las titulaciones conjuntas europeas están presentes en la mayoría de los campos (*ibíd.*: 31). Si bien las titulaciones relacionadas con la Comunicación, las Ciencias Sociales y las Lenguas Extranjeras organizan titulaciones conjuntas, aparentemente estos programas, de acuerdo con Tauch y Rauhvargers (*ibíd.*: 27), se establecen con más frecuencia en campos como la Ingeniería y las Ciencias Empresariales, seguidos del Derecho y los estudios de Gestión y Dirección:

«Joint degrees in Europe exist in most fields of study. The present survey shows that they are most commonly established in economics/business and engineering, followed by law and management. European studies/political science, communications and media, foreign languages and social sciences are also often cited.»

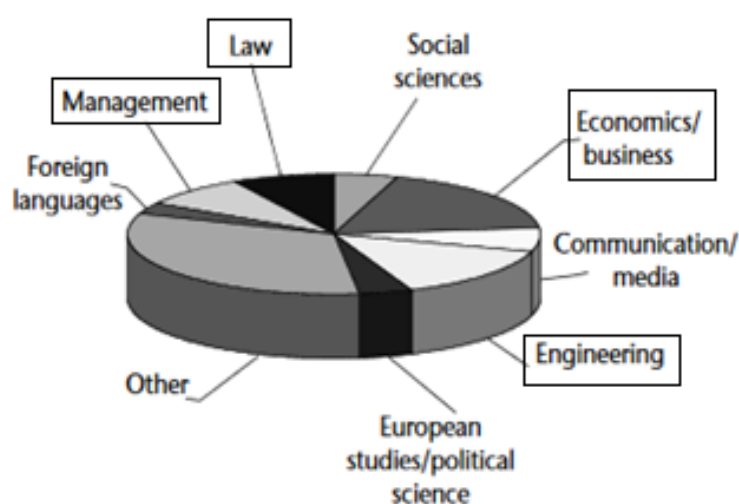


Gráfico 15. Distribución estimada de las titulaciones conjuntas por campo de especialidad (Tauch y Rauhvargers 2002: 31).

Otra de las peculiaridades que podrían servir para diferenciar estos dos programas (titulaciones dobles y conjuntas) es el nivel o la etapa formativa en la que, idealmente, sería más aconsejable instaurar una doble titulación o una titulación conjunta. Los requisitos del programa Erasmus Mundus quizás puedan justificar la tendencia de que, en la actualidad, los acuerdos de titulaciones conjuntas o *joint degrees* se den con más frecuencia a nivel de posgrado o máster (Carrera *et al.* 2005)³⁸. Erasmus Mundus ha sido promovido desde la Comisión Europea, consciente del potencial de estas titulaciones en esta etapa. De acuerdo con la idea de Schüle (2006: 13), podríamos vaticinar que, aunque sean posibles otras alternativas, la mayoría de las futuras titulaciones conjuntas se concentrarán a nivel de máster, ciclo con una mayor predisposición a la apertura y al cambio “[...] postgraduate level, which Bologna project conceives as more open”

³⁸ “The structure of PhD programmes (Third Cycle) is very open as regards content, particularly if contrasted with that of first degrees. They offer a much wider variety of courses and are generally more innovative and flexible, as well as more interdisciplinary.” (Carrera *et al.* 2005: 11).

(Carrera y Viñuela 2005: 24). Así se refieren estas autoras al potencial del segundo y tercer ciclo (máster y doctorado) para incorporar nuevas titulaciones o materias por el grado de flexibilidad que permiten, a diferencia del nivel de Grado, donde afirman los Gobiernos han hecho una interpretación estricta del proceso de Bolonia que no ha conseguido sino reforzar la rigidez de la estructura y el contenido de los grados oficiales (*ibíd.*: 20-21):

«The introduction of new degrees and subjects (not necessarily new disciplines) is more likely to occur at postgraduate level (MA and PhD), where teaching and research options are more flexible. However, this is again contradictory with the conservative organisation of the undergraduate level in the disciplines».

En cuanto a las áreas que, con más frecuencia, crean programas conjuntos dependiendo del nivel de enseñanza, Labi (2009: 29) afirma que tanto en Europa como en Estados Unidos la mayoría de los programas conjuntos, refiriéndose a titulaciones dobles y conjuntas a nivel de máster, se concentran en los campos de Ingeniería y las Ciencias Empresariales. En cambio, a nivel de estudios de Doctorado, predominan las Ciencias Físicas y la Ingeniería como las áreas más comunes para una colaboración oficial. Asimismo, la autora añade que la gran oportunidad de estos programas reside en aprovechar la posibilidad de cualquiera de estos programas conjuntos en aquellas disciplinas en las que la investigación de vanguardia depende de la colaboración internacional (*ibíd.*).

A partir de los datos expuestos, observamos que estos programas conjuntos pueden abrir vías hacia la formación interdisciplinar. Si bien nuestra intención no es realizar un análisis exhaustivo de cada programa, hemos esbozado un panorama general sobre las principales características y tendencias de cada modalidad, de forma que se visualice el potencial de estas titulaciones dobles y conjuntas en el contexto del EEES como herramientas susceptibles de impulsar la ID.

Ahora bien, en el siguiente epígrafe expondremos los datos más relevantes para el caso de España, donde observamos que la modalidad que existe hasta la fecha, de los datos actuales del Ministerio de Educación para el catálogo oficial de titulaciones, son los dobles grados³⁹. Estos programas, denominados oficialmente en nuestro país como PCEO (Programación Conjunta de Enseñanzas oficiales), se tratarán debidamente en el capítulo 3 de forma expresa en el ámbito de la TI y en el capítulo 6 (parte II) con la elaboración del mapa de dobles grados en TI que, al hilo de los objetivos propuestos, aspiramos a configurar.

³⁹ Para más información véase el catálogo oficial de titulaciones en España mediante la herramienta QEDU, utilizada en la metodología de nuestro estudio empírico posterior:
<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action> [Último acceso: 29 de mayo de 2017].

❖ Las dobles titulaciones en España

Estos dobles grados, como ya hemos advertido, se corresponden también en el caso de España con una combinación de titulaciones que ya ofrece una universidad, especialmente en profesiones con perfiles complementarios. En las PCEO el estudiante recibe dos títulos de grado en menor tiempo que si cursaran los dos grados por separado; así, en estos dobles grados, el alumno solo cursa una vez asignaturas comunes a los dos grados y se les reconoce en ambas titulaciones. Estaríamos hablando, por consiguiente, de simultanear o yuxtaponer estudios ya establecidos para reducir el periodo universitario. “La carga lectiva es mayor: de media, 72 créditos europeos (ECTS) por curso frente a los 60 de un grado sencillo; 360 ECTS en lugar de los 240 necesarios para cursar un grado” (Sevillano 2016: s.p.). Resulta llamativa esta denominación ya que, bajo la etiqueta de “conjunto”, se llama a lo que en realidad no es más que múltiple, donde la conjunción queda reducida al aspecto temporal.

Por otra parte, otro aspecto destacable para estas PCEO oficiales en España, al tratarse de una combinación de titulaciones, la universidad “no ha de presentarlos a la ANECA para su aprobación [...]; simplemente comunica a su comunidad autónoma su puesta en marcha y las plazas que oferta” (Sevillano 2016). Este hecho permite acelerar y facilitar el proceso de implantación de un nuevo título de este tipo, lo que quizás justifique el *boom* de estos programas en los últimos años a partir de la reforma educativa⁴⁰. Por lo tanto, cada título de grado que se incluye en estas dobles titulaciones (DT) ha cumplido con la normativa del proceso de verificación de la ANECA por separado. Como consecuencia, estas DT no elaboran un documento conjunto con unos mecanismos para la garantía de calidad del título, sino que, al mismo tiempo que se yuxtaponen los programas de estudio, así también se procede con las memorias Verifica exigidas para superar esa etapa, elaboradas en su momento por los responsables de cada titulación.

Para ilustrar esta aparente tendencia en alza de las DT en España, podemos afirmar, según los datos estadísticos del Ministerio de Educación del curso 2016/2017, que la oferta de dobles grados es de 665 en universidades públicas y privadas, mientras que el cómputo total de títulos de grado es de 2781⁴¹ para este conjunto de universidades. Por lo tanto, el porcentaje de DT es de aproximadamente un 24 % con respecto al conjunto de titulaciones oficiales de grado, lo que supone una subida del 3 % si lo comparamos con los datos oficiales del curso 2015/2016 (571 dobles grados en una oferta de 2723 titulaciones de grado, correspondiente al 21 % del total de títulos de grado).

⁴⁰ Para más información véanse los artículos “Los dobles grados continúan creciendo” (La Razón 2015: http://canal.ugr.es/wp-content/uploads/2015/05/razon_28.pdf) o “Los sacrificios de estudiar un doble grado” (El País 2016: http://economia.elpais.com/economia/2016/07/29/actualidad/1469791287_083100.html).

⁴¹ Todos los datos estadísticos del número de titulaciones en diferentes cursos académicos han sido recuperados de la herramienta en línea “Estadísticas de Universidades, Centros y Titulaciones” del MECD. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Universitaria/EUCT/2016-2017/Titulaciones&file=pcaxis&l=s0> [Último acceso: 19 de mayo de 2017].

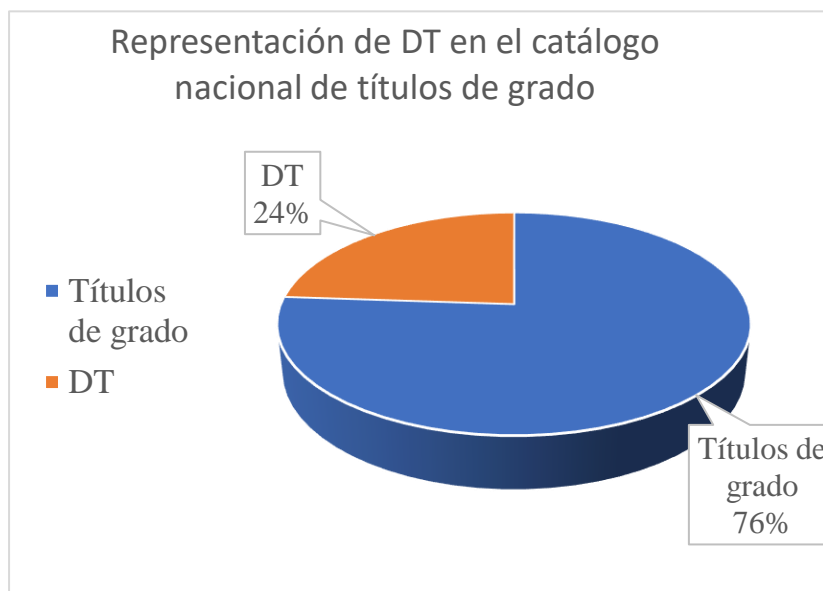


Gráfico 16. Representación de DT en el catálogo nacional de títulos de grado.

Ciertamente, en el último informe publicado del Ministerio de Educación sobre las cifras del sistema universitario español no se facilita ningún tipo de información acerca de estas titulaciones⁴² ni tampoco en la oferta de enseñanzas universitarias en el informe más reciente de la CRUE (curso 2014/2015)⁴³, sin embargo, contamos con datos del INE (Instituto Nacional de Estadística) del curso 2004/2005⁴⁴ acerca de la demanda de las dobles titulaciones.

En estos datos proporcionados por el INE, se reflejaba que los estudiantes optaban cada vez más por estudios conducentes a dos títulos oficiales “en el curso 2004/2005 el número de matriculados en titulaciones dobles llegó a 11.361, lo que supone un aumento del 35,4 % respecto al curso anterior” (INE 2005: s.p.). Entre los estudios más demandados de las dobles titulaciones figuraban Administración y Dirección de Empresas y Derecho (con 6.968 alumnos), Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho (795) y Derecho y Economía (430), además de titulaciones como Informática y Matemáticas y nuevos títulos como estudios de Asia Oriental o Ingeniero Geólogo se abrían paso paulatinamente a las carreras tradicionales (*ibíd.*).

En cuanto a la oferta de estas titulaciones podemos comprobar que ha ido en aumento desde los datos recogidos en el año 2012, cuando el recuento de grados conjuntos ascendía a 330. Esta cantidad suponía el 11,9 % de los grados ofertados en las Universidades Públicas en territorio nacional según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Morón 2013: 29-30). Como advertíamos, estas cifras han continuado creciendo, así lo

⁴² Véase <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf> [Último acceso: 16 de mayo de 2017].

⁴³ “La universidad española en cifras” CRUE (2016). Disponible en: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_14-15.pdf [Último acceso: 16 de mayo de 2017].

⁴⁴ Para más información véase: <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0405.pdf> [Último acceso: 16 de mayo de 2017].

señala Villasante (2016) quien se hace eco de los datos más recientes disponibles a este respecto:

«El valor académico se mide en dobles y hasta triples titulaciones. La combinación de grados ha inundado la oferta académica en los últimos años y son ya 790, según las últimas cifras oficiales del Ministerio de Educación, los que imparten las universidades de toda España en esta modalidad. De ellos, 324 corresponden a la Comunidad de Madrid, 125 a Cataluña y 123 a Andalucía».

A continuación, vamos a ofrecer los datos estadísticos más significativos con respecto a las PCEO en España, de manera que sirva para ofrecer un mapeo de estas titulaciones en el territorio nacional. Esta información está recuperada de la herramienta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte “Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones” para este curso 2016/2017.

- Número total de titulaciones impartidas en Grado en universidades públicas y privadas en modalidad presencial = 2.678
- Número total de PCEO de Grado en universidades públicas y privadas en modalidad presencial = 660



Gráfico 17. Número total de titulaciones en el sistema universitario español.

Por tipo de universidad (en cualquier modalidad y centros adscritos y propios)

- Universidades públicas = 366
- Universidades privadas = 299

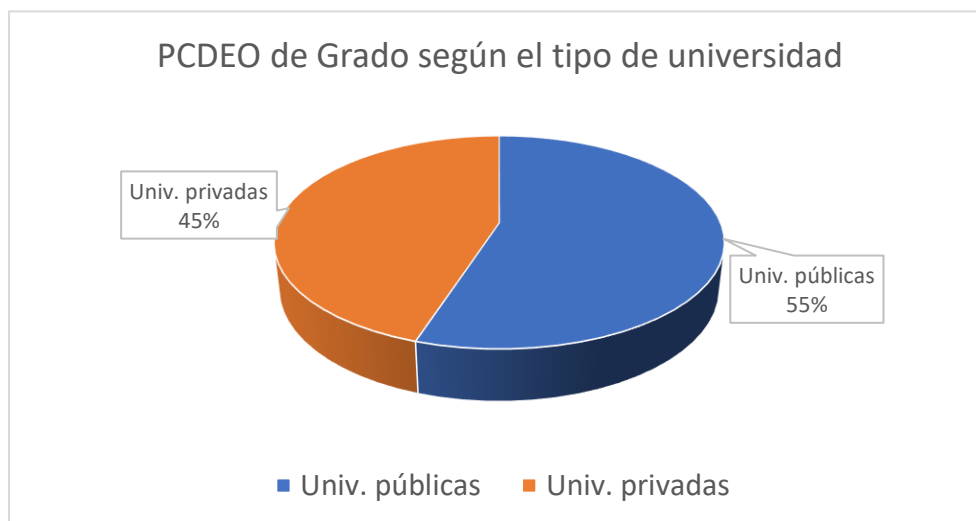


Gráfico 18. PCEO de Grado según el tipo de universidad.

Por ramas de enseñanza

- PCEO de Grado en universidades públicas y privadas presenciales (centros tanto propios como adscritos) en la rama de:
 - ✓ Artes y Humanidades = 62
 - ✓ Ciencias Sociales y Jurídicas = 376
 - ✓ Ingeniería y Arquitectura = 144
 - ✓ Ciencias de la Salud = 42
 - ✓ Ciencias = 37

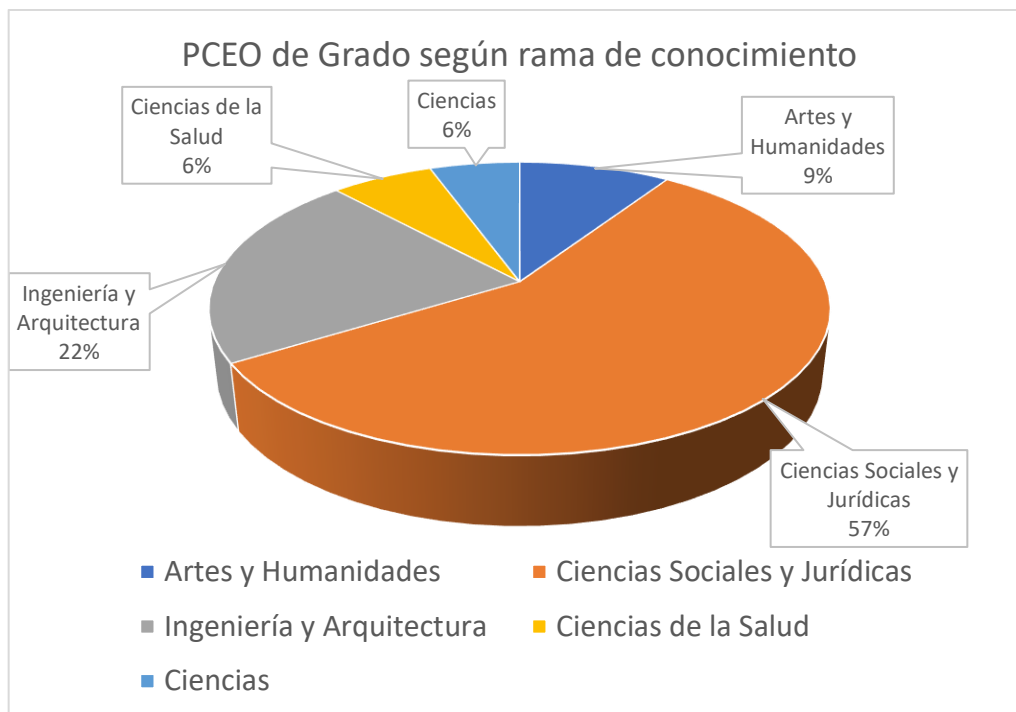


Gráfico 19. PCEO de Grado según rama de conocimiento.

A partir de los datos anteriores, observamos, por un lado, el crecimiento de las PCEO en el nivel de Grado en España. El valor que representan estos dobles grados con respecto al número total de títulos de grado ha ascendido, como veíamos, de casi un 12 % en 2012 a un 20 % para el curso actual 2016/2017.

También es notable el aparente equilibrio que existe entre el número de PCEO ofertados en las universidades públicas y privadas, con valores del 55 % y 45 % respectivamente. Resulta especialmente llamativo este dato puesto que el número de universidades públicas en España es superior al de privadas (47 frente a 28), de acuerdo con el listado de centros universitarios del informe del Ministerio de Educación *Datos y cifras del sistema universitario español* de 2016⁴⁵.

Por último, queremos destacar la aparente tendencia por establecer PCEO en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida de los campos de Ingeniería y Arquitectura. Por su parte, Artes y Humanidades tiene un valor del 9 % y se posiciona por delante de la rama de Ciencias de la Salud y Ciencias. Al parecer, se han repartido estos valores al descender notablemente la representatividad del bloque Ingeniería y Arquitectura, “en el que la crisis del sector de la construcción ha reducido drásticamente las expectativas de empleo de algunas de sus titulaciones” (Rada 2016: s.p.). En cambio, las Artes y Humanidades mantienen una posición más o menos estable con “ligeros incrementos”

⁴⁵ Para más información puede consultar este recurso en línea: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf> [Último acceso: 17 de mayo de 2017].

(*ibid.*)⁴⁶, de acuerdo con el informe *La Universidad en Cifras* publicado en 2015 por la Conferencia de Rectores de las Universidades Públicas españolas.

2.6. Principales aportaciones de la ID en el contexto de reformas del EEES

A modo de síntesis para concluir este bloque del capítulo 2, consideramos que es necesario recopilar la información más relevante con respecto a las correspondencias que hemos establecido entre la ID y algunos de los instrumentos impulsados en el contexto de Bolonia.

Hemos observado que este proceso de convergencia en el ámbito de la Educación Superior, al mismo tiempo que constituye el marco institucional de nuestra investigación y del análisis de las memorias Verifica, es también el contexto donde cobra una especial relevancia la ID, nuestro principal objeto de estudio.

Por una parte, advertimos que algunas motivaciones del Proceso de Bolonia están vinculadas con las que impulsaron el giro hacia la ID. Por ejemplo, los planteamientos de cambio propuestos en el marco del EEES se originan en la Era del Conocimiento, en la cual los responsables de los gobiernos de los principales estados y de las instituciones educativas ponen en marcha procesos de reflexión de los que resulta la necesidad de cambiar, conscientes de las dolencias que sufren los sistemas de formación superior, tanto las estructuras educativas como el modo de pensar y de crear el conocimiento (Moledo 2004: 39). De esta forma, entre los antecedentes a este impulso de reformas educativas encontramos a pensadores influyentes que con sus aportaciones motivaron la reflexión sobre estos aspectos en el contexto de organismos internacionales, por ejemplo, la UNESCO. Es el caso de Edgar Morin, pensador francés de gran relevancia que, ante los desafíos del siglo XXI, detecta las limitaciones del paradigma de conocimiento a finales del siglo XX a la hora de enfrentarse a la educación del futuro (Morin 1999: 2)⁴⁷:

«La suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités et doit faire place à un monde de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles».

En vista del argumento de Morin (*ibid.*), recordamos que el aumento de un conocimiento fragmentado fue el que desencadenó las distintas posturas en el debate entre la especialización y la integración del saber y, con él, la apuesta por la interdisciplinariedad. De este modo, observamos que en los retos en educación del siglo XXI sigue vigente esta preocupación por la excesiva fragmentación del conocimiento parcelado en disciplinas, división que dificulta la resolución de los problemas de este siglo. Así lo recoge Moledo (2004: 43-44):

«La educación del futuro ha de enfrentarse con una falta de adecuación cada vez más profunda y grave entre, por un lado, los saberes disjuntos, fragmentados y compartimentados, y por otro, las realidades o los problemas prácticos cada vez más pluridisciplinarios, transversales,

⁴⁶ Véase más información en: <http://www.20minutos.es/noticia/2745244/0/universidad-grados-demanda-salud/#xtor=AD-15&xts=467263> [Último acceso: 17 de mayo de 2017].

⁴⁷ [Nuestra traducción:] El predominio de un conocimiento fragmentado de acuerdo con las disciplinas que demuestra ser, con frecuencia, incapaz de conseguir el vínculo entre las partes y la totalidad y que debe dar paso a un mundo de conocimiento capaz de abordar los objetos en sus contextos y en sus conjuntos.

multidimensionales, transnacionales y globales».

Esta necesidad de un cambio de paradigma del conocimiento científico, tal y como propone Morin (1999), para abordar la complejidad de los problemas reales, se convirtió en el argumento principal para la adopción de la ID. Pero además de esta exigencia, detectamos la existencia de otras causas que sirven de punto de unión entre estas dos realidades.

Con el fin de ilustrar los puntos convergentes del EEES y la ID, nos guiaremos por las estrategias y objetivos de diversa índole convenidos en este proceso de reformas y que hemos abordados en epígrafes anteriores en este capítulo. Nuestra aproximación inicial nos induce a pensar que los propósitos de un enfoque interdisciplinar van en consonancia con los sugeridos en el entorno del EEES.

Por consiguiente, retomamos los rasgos más relevantes de la ID expuestos en el capítulo 1 y los representamos a la izquierda del gráfico. Cada una de estas características asociadas a la naturaleza de la ID se vincula con los postulados y herramientas principales del EEES ya presentados. Las relaciones entre estas dos realidades se reproducen en el siguiente esquema a modo de resumen de los apartados anteriores:

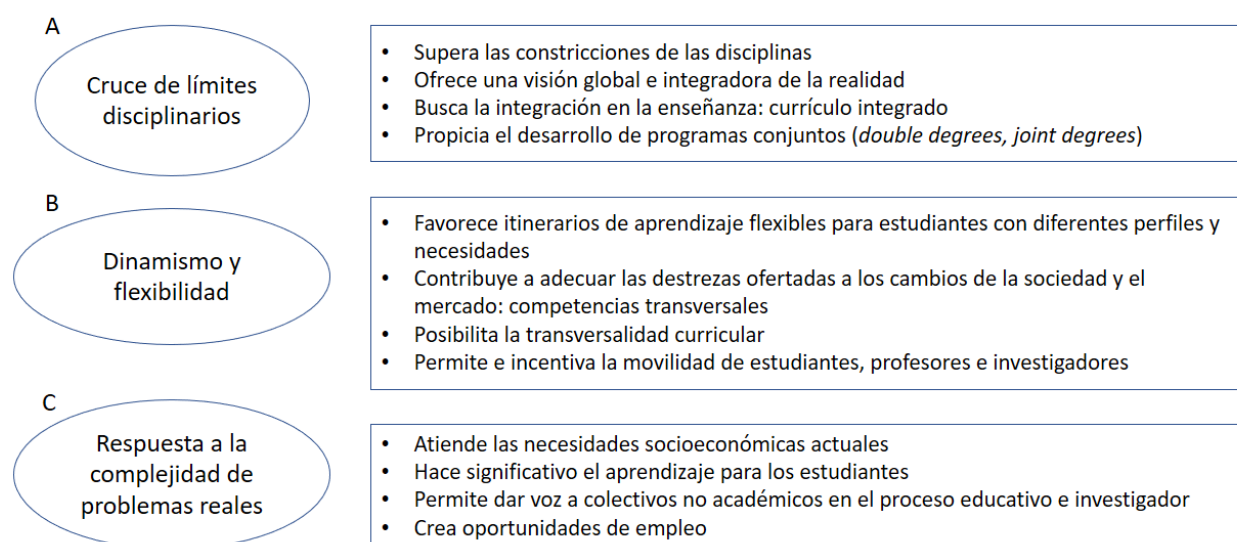


Gráfico 20. Aportaciones de la interdisciplinariedad en el contexto del EEES.

A partir de la anterior ilustración, retomamos los rasgos más significativos que caracterizan una propuesta interdisciplinar (indicados a la izquierda) de acuerdo con las reflexiones del capítulo 1 y de los anteriores de este capítulo, esta vez analizados desde su contribución a la construcción del EEES:

- A. En el capítulo 1 establecíamos como base de la definición de la ID la interacción entre disciplinas para la que, a medida que aumentaba, distinguíamos diversos

niveles o etapas (MD, ID, TD) que se correspondían con mayores grados de integración. Así, el cruce de los límites disciplinarios supone superar la visión parcial que ofrece un único campo de conocimiento y acercarnos a la complejidad de la realidad. En el campo de la Educación Superior, la ID se convierte en el enfoque necesario para construir un modelo curricular integrado. En el capítulo 1 vimos que las posibilidades de integración son tan variadas que se ofrecen alternativas suficientes para diseñar un currículo integrado en función de los objetivos que se persigan en cada institución o programa formativo, así lo observamos en el modelo de Harden (2000). Al hilo de esta idea, recordamos que la ID propicia el desarrollo de programas conjuntos que, dependiendo del tipo de fusión de estas titulaciones, se orientarán más hacia una perspectiva MD o ID (desde la simple combinación de programas en forma yuxtapuesta a la verdadera cooperación e integración de la iniciativa).

- B. Las características de flexibilidad y dinamismo refuerzan la unión entre la ID y el EEES. Gracias a ellas, la ID es un concepto que se mantiene vigente aún con el paso del tiempo, ya que como respuesta pedagógica y didáctica crea oportunidades de diseñar itinerarios de aprendizaje más flexibles para perfiles variados con distintas necesidades, requeridos en el EEES. Así, es posible dar respuesta a las demandas cambiantes del mercado donde las competencias transversales se convierten, como hemos visto, en el punto de unión entre el mundo laboral y la ID en la enseñanza. Por lo tanto, por medio de una enseñanza de carácter ID se hace efectiva la presencia de competencias transversales, la dotación de enfoques docentes transversales, como estrategia docente, a la vez que permite la movilidad académica y profesional de estudiantes, profesores e investigadores.
- C. El propósito principal que perseguían las iniciativas de ID era atender los problemas complejos de la realidad, de carácter multidimensional y versátil, que no pueden resolverse en el marco de una única disciplina. Es por eso que permite articular el currículo en función de las necesidades y los cambios de la sociedad y el mercado laboral, como veíamos en la segunda parte del capítulo 1. Recordemos que la finalidad de una propuesta ID era ofrecer una solución práctica a un problema social, por lo tanto, el aprendizaje está orientado a la aplicación de los saberes que adquiere el estudiante, así resulta significativo para los sujetos a quienes les resulta más fácil enlazar lo aprendido con lo nuevo (Pareja 2011: 168-169). Además, veíamos que los mayores niveles de integración (ID, TD) se caracterizaban por darle voz a distintos participantes fuera de la comunidad académica para identificar con más acierto las necesidades y, por consiguiente, las intervenciones pertinentes, por ejemplo, a la hora de la definición de competencias demandadas en el mercado laboral para facilitar el acceso del estudiante al empleo. En cualquier caso, el giro hacia una formación ID encuentra su justificación a raíz del enfoque hacia la empleabilidad adoptado en el Proceso de Bolonia.

2.7. Bolonia en España

Para entender mejor el funcionamiento de las universidades de nuestro país, en cuanto a la oferta formativa, el modelo enseñanza-aprendizaje, su estructura académica, la organización, etc. no podemos olvidar que el Proceso de Bolonia ha condicionado y va a seguir marcando las pautas del desarrollo de la educación superior en España, como nación firmante de la Declaración de Bolonia en el año 1999 y hasta 2020, momento en el que se culminará el proceso.

Los resultados del balance de la visita de estudio a España, realizada en 2007 por miembros de la OCDE, revelaron que España figura entre los países que más retrasos y dificultades ha experimentado de entre los firmantes de la Declaración de Bolonia (Santiago *et al.* 2009). En este sentido, Belloso (2009) califica la reforma del sistema universitario español, emprendida para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, como “tardía”, “precipitada” y “desordenada” (*ibid.*: 230), teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la fecha de la firma de la Declaración de Bolonia (1999), la prontitud de la oferta de los nuevos grados con respecto a la publicación del Real Decreto 1383/2007 que regula estos estudios y el comienzo de la reforma con la regulación de las enseñanzas de posgrado (RD 56/2005) antes que con la de los Grados (RD 1383/2007).

Las razones que podrían explicar estos impedimentos, en palabras de Salaburu *et al.* (2011: 73) son, por un lado, que la brecha entre el modelo propuesto por Bolonia y el español era mayor que en otras naciones y, por otro, la ineficacia que ha caracterizado las decisiones que se han llevado a cabo. Especialmente resultaban más lejanas las estructuras universitarias con las que partíamos en España en comparación con el resto de países, aquellos con unos sistemas educativos visiblemente más “modernos” que el nuestro.

Una muestra de ello es la idea de “currículo”, se trataba de un concepto que tampoco existía en nuestro sistema universitario español, al menos no de la manera que se entendía en el extranjero. Aquí se refería a “agrupaciones de materias con cierta conexión entre sí ofrecidas en bloque en algunas titulaciones, algo así como una especialidad dentro del plan de estudios. [...] El currículo en universidades extranjeras se refiere más bien a un proceso de aprendizaje global que se ofrece al alumno con una labor conjunta entre los profesores [...]” (Salaburu *et al. ibid.*: 90). Al igual que sucede con este concepto, ha ocurrido con otros términos como son objetivos formativos, competencias, etc. los que, debido a la falta de familiarización en nuestro país con estos aspectos de la Educación Superior puestos en marcha con Bolonia, resultan mucho más confusos dentro de nuestras fronteras que en otras partes de Europa.

Aunque el campo de implantación de estas reformas abarque todos los países que forman parte del Proceso de Bolonia, no en todos ellos se están llevando a cabo al mismo ritmo ni con la misma conciencia de renovación. Digamos que en algunos de ellos se está produciendo una verdadera “reformulación” de las carreras y de la organización a nivel institucional y académico, mientras que en otros los cambios están siendo más

superficiales para cumplir con lo exigido, entendido como una obligación en el caso de España después de un cambio legislativo, con los consecuentes errores que se tendrán que ir solventando con el tiempo. A pesar de las mejoras que deban acometerse, lo que parece cierto es que, al menos, está moviendo a la acción en el ámbito universitario, como añade Zabalza (2008: 78):

«[...] al socaire de la convergencia se está produciendo una movilización institucional como nunca antes había sucedido en la universidad española [...] no cabe valorar positivamente todas las iniciativas que se van poniendo en marcha, pero nadie puede negar el impacto movilizador que está teniendo. Y eso es quizás, el mayor rédito que podemos esperar de la convergencia, que constituya una oportunidad para la mejora de la docencia universitaria».

De acuerdo con este autor, es preciso concretar que el proceso de convergencia implica propuestas de cambio en tres niveles diferentes de la Educación Superior: legales o administrativos, institucionales y docentes (Zabalza *ibid.*: 79-80):

1. Cambios legales o administrativos: se imponen a través de las leyes (estructura del sistema formativo, condiciones para la acreditación de las titulaciones, etc.). Afectan a aspectos estructurales o formales de la universidad, no presentan especial dificultad para su implantación. Un ejemplo es la conversión de créditos LRU en créditos europeos ECTS.
2. Cambios institucionales: transformaciones que influyen a las instituciones y las instancias de gobierno, resultan decisivas y condicionantes de los cambios deseables a un nivel inferior, las prácticas docentes. Ejemplo: los nuevos planes de estudio, los dispositivos desarrollados para mejorar la docencia, favorecer las condiciones de aprendizaje adecuadas para los alumnos, etc.
3. Cambios en la docencia: los relacionados con las prácticas formativas y docentes concretas en el aula, son numerosas las propuestas de cambio desde Bolonia que afectan a este nivel. En este sentido, trabajos como el de Crisol (2011, 2012) invitan a la reflexión sobre esta realidad escasamente estudiada, esto es, el modo en que se está desarrollando realmente la reforma metodológica que conlleva la implantación del EEES en las universidades españolas, así como la percepción del profesorado y estudiantes al respecto. El objetivo en este plano está orientado a producir un “giro significativo”, tal y como afirma Crisol (2012: 96):

«Se trata de que el docente, de forma colaborativa, realice un giro significativo, en el que se haga indispensable la búsqueda de nuevas estrategias docentes, así como de nuevas alternativas que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración necesarias para un nuevo modelo de sociedad (Bowden y Marton, 2011)».

Según Zabalza (2008: 80) “las reformas universitarias nunca llegaron a este nivel”. Los objetivos propuestos en los niveles de cambio anteriores (ECTS, trabajo por competencias, etc.) tendrán que suponer una transformación también

en la docencia, puesto que “si no se producen cambios en las prácticas docentes, habrá fracasado la convergencia” (*ibíd.*).

De los tres niveles distinguidos más arriba, la mayoría de los cambios que se han llevado a cabo en las universidades españolas se relacionan con los dos primeros. Este hecho denota que ha existido una preocupación excesiva por los aspectos estructurales, pero no la suficiente atención por los cambios esenciales que trae consigo el EEES (factor humano, transformación del paradigma educativo, etc.). Así lo ponen de relieve Valcárcel *et al.* (2006: 67):

«[...] la mayor parte de los esfuerzos que se realizan en España en relación con el EEES se han centrado y se centran en la nueva estructura de las enseñanzas (graduado-master-doctorado), la evolución del crédito "español" al ECTS, el aprendizaje por objetivos y competencias, los contenidos de los nuevos planes de estudio, etc. Ejemplo de estos trabajos son los que se han llevado a cabo por colectivos tales como los Promotores(as) de Bolonia, los Consejeros/as ECTS, el grupo de trabajo de la CRUE, o por iniciativas institucionales como el Programa de Convergencia de la ANECA».

Sin embargo, la esencia de la convergencia no debería limitarse a las transformaciones concernientes al aspecto administrativo que, aparentemente, resultan más visibles. Debemos esforzarnos en conseguir más que un ajuste, trascender lo que Zabálza llama “un puro maquillaje institucional” (*ibíd.*: 94). De acuerdo con Valcárcel (2006: 75), el enfoque que se había dado en España hasta el 2006, el punto de inflexión hacia la segunda recta en el proceso de Bolonia (desde la Declaración en 1999 hasta el 2010 como fecha deseable para la Convergencia), podía conducir a “reformas cosméticas o meramente formales, es decir, que el proceso culmine sin que el sistema universitario se haya modificado sustancialmente”.

Con respecto al segundo nivel, es aquí donde se incluirían las memorias Verifica en el contexto de nuestro estudio, como instrumento creado a nivel institucional a partir de la armonización impulsada con el Proceso de Bolonia. Sin embargo, como hemos detallado en el último nivel se espera que los cambios adoptados en las instituciones no solo signifiquen un esfuerzo en el ámbito público, sino que además conlleve mejoras en términos de docencia. Nuestra investigación se centra en el análisis de un documento oficial originado en el plano intermedio (institucional) que debería ver reflejados sus resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (tercer nivel). Por ello, como futura vía de investigación, sería conveniente analizar el alcance de estos cambios mediante un estudio empírico que ofrezca datos sobre la práctica real de los responsables de formación superior en ese último nivel.

2.7.1. Obstáculos para la ID del sistema universitario español en el contexto de reformas del EEES

Entendido como antecedente fundamental para comprender la salud de nuestro sistema universitario actual, debemos remontarnos hasta septiembre de 1983 cuando el gobierno del PSOE, con Felipe González en la presidencia, publicaba el texto de la Ley de Reforma

Universitaria (LRU), entendida como la ley que dio origen a la nueva universidad española. El ministro de Educación, Maravall, admitía una gran crisis en el contexto universitario y exponía las siguientes dolencias (en Salaburu *et al.* 2011: 80), algunas de las cuales seguimos detectando, en mayor o menor medida, en el presente:

«La situación en 1982 era muy mala. Las deficiencias abarcaban unas enseñanzas inadecuadas, rutinarias y tradicionales; una investigación escasa y mal atendida; un aislamiento profundo con respecto a la sociedad y sus necesidades [...] un profesorado improvisado y mal formado, mal distribuido entre centros y departamentos, cuyo sistema de acceso a la docencia no se había modernizado, con una absurda monovalencia docente, dividido en innumerables categorías administrativas [...]».

Al hilo del diagnóstico de la universidad española del ministro Maravall, podríamos utilizar el calificativo “complicada” para hablar de la situación en la que se encontraba a comienzos del siglo XXI, momento en el que se gesta todo el Proceso de Bolonia. Se le tacha, en línea con Salaburu *et al.* (2011: 77) de crear poco conocimiento si la comparamos con otros países con una renta similar y de transferir un escaso conocimiento, por línea general, a las empresas. Por otra parte, Salaburu (2007) señala como características principales de nuestro sistema y el de otros muchos países en Europa una excesiva burocracia y una enorme rigidez, esta última considerada, como veremos en el presente epígrafe, en una de las mayores trabas del sistema universitario español hacia el EEES y, por ende, de la ID.

Con la expresión “monovalencia docente” observamos que desde esa década se diagnostica una excesiva especialización en los planes de estudios, su diseño y la docencia en general que parece prevalecer. A pesar de que, como asegura Salaburu (2011: 89), el principal objetivo de una universidad, tal y como la entendemos tras la puesta en marcha de Bolonia, debe ser “enseñar a aprender” y a formar personas flexibles y capaces de adaptarse a distintos contextos y circunstancias, esa idea se sustituyó por la noción de acumular cuanto más conocimiento mejor. Esta gran especialización ha supuesto, como explicaremos en las siguientes líneas, trabas a la adquisición de un aprendizaje interdisciplinar, la movilidad de investigadores y profesionales y la flexibilidad en general que exigen las demandas de la sociedad del conocimiento.

A pesar de que, como afirman Griffin *et al.* (2005: 57), en los postulados de Bolonia no hay referencias expresas a cuestiones disciplinares, el orden disciplinario está cambiando a partir del proceso de reformas en la mayoría de los países donde se está implementando, principalmente a raíz del cambio estructural a nivel educativo (Carrera y Viñuela 2005: 15). En cualquier caso, la puesta en marcha del Proceso de Bolonia ha generado una concienciación sobre la ID en los países inmersos en la convergencia debido principalmente a dos razones: el énfasis de la creciente movilidad de estudiantes y profesores y la adaptación de la Educación Superior a la sociedad y al mercado laboral (Holm y Liinason 2005: 19). Sin embargo, esto no significa que existan indicios claros de que la implementación de Bolonia, concretamente en España, estimule la ID. En este epígrafe tratamos las dimensiones del sistema universitario español donde detectamos factores que se consideran determinantes para obstaculizar la ID en el contexto de las

reformas del EEES: estructura y contenido del sistema educativo, organismos evaluadores de calidad y financiación, metodología docente, ámbitos investigador y profesional.

Además de la débil comprensión de la terminología propia de Bolonia que anunciábamos y la lenta implementación de los aspectos fundamentales que propiciarían el cambio, entre los obstáculos más destacados del sistema universitario español que, de acuerdo con Salaburu (2011: 90), son herencia del modelo impulsado por la LRU, destacamos los siguientes:

- Excesiva intervención de la administración central en las cuestiones educativas centrales: planes de estudio, financiación, investigación, etc.
- Unos organismos para la evaluación de la calidad de los títulos y de financiación de la educación y la investigación que aplican criterios sujetos a los límites de las disciplinas.
- Aislamiento del profesorado en departamentos por especialidades, con escasas posibilidades de colaboración con otros departamentos y con una metodología docente resistente a la innovación.
- Adscripción de los investigadores a un área de conocimiento establecida. Predomina la concepción de la ciencia “aplicada” para resolver problemas, lo que limita su alcance a la mera practicidad y deja en un segundo plano el objetivo final de generar conocimiento.
- Una normativa hermética de títulos académicos que se vinculan exclusivamente con una profesión concreta.

En primer lugar, con la decisión de acordar un sistema en dos ciclos (Bologna Declaration 1999: 4) y, más tarde, la suma de otro más, correspondiente a los estudios de doctorado, que quedó establecido en el Comunicado de Berlín (2003) “Ministers consider it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process” (*ibid.*: 7). Esta adición facilitó la adaptación de España al sistema propuesto, que contaba con titulaciones de mayor duración y programas de doctorado separados (Carrera y Viñuela 2005: 15). A nivel administrativo, solo había que dividir en dos (grado y máster) las antiguas licenciaturas que solían ser de 5 años para ajustarse a la estructura de Bolonia (*ibid.*: 16).

La aprobación en España del Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero⁴⁸, modificando así el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, permite a las universidades decidir la implantación de Grados de tres o cuatro cursos, esto es, una configuración de los planes de estudios entre 180 y 240 créditos, siempre que “se garantice que la formación del Grado es generalista y los contenidos del Máster se orienten hacia una mayor especialización”.

⁴⁸ Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-943.pdf> [Última consulta: 10 de marzo de 2017].

La doble actuación del Ministerio de Educación de nuestro país ha sido, por un lado, reducir significativamente el Catálogo Nacional de Títulos y, por otro, acortar el periodo de las carreras universitarias para dejar paso a los másteres de 2 años. Esta sucesión del modelo 4+1 al 3+2, que busca equiparar la ordenación de los estudios universitarios al del resto de Europa, continúa provocando numerosos detractores en diferentes colectivos de la sociedad y no hace sino propiciar una postura defensiva a favor de la organización disciplinaria ya existente (Carrera y Viñuela 2005: 20).

De acuerdo con Jakab y Lukic (2005), las disciplinas tienen una fuerte presencia en España. El Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) es el organismo responsable de establecer las áreas de conocimiento, definidas como “recognised fields of knowledge, which are characterised by the homogeneity of their object of knowledge, a common historical tradition, and existence of communities of academics”⁴⁹. Tal es el condicionamiento a este respecto en el campo de la Educación Superior, que aspectos como la organización del profesorado, su contratación, la evaluación, la investigación y, prácticamente, todas las cuestiones de vital importancia en este ámbito se valoran en los límites de las disciplinas (*ibíd.*: 17).

Estas autoras ponen de manifiesto la posibilidad de cambio que puede comportar el Proceso de Bolonia sobre la rígida disciplinarietà presente en algunos de los sistemas educativos de los ocho países analizados (todos ellos firmantes de la Declaración de Bolonia a excepción de Noruega): Finlandia, Francia, Noruega, Suecia, Reino Unido, Alemania, Hungría y España. Sin embargo, este ideal de transformación difiere según el país, tal y como muestran los resultados de este conjunto de informes en el marco del proyecto de investigación STREP (Specific Targeted Research Project)⁵⁰, financiado por la Comisión Europea, bajo el título “Changing Knowledge and Disciplinary Boundaries Through Integrative Research Methods in the Social Sciences and Humanities” a través del Sexto Programa Marco de Investigación (Prioridad 7: *Citizens and governance in a knowledge based society*). El principal objeto de estudio de este proyecto es avanzar en el conocimiento de los obstáculos y las oportunidades para la ID en el campo de la Educación Superior y la investigación (Holm y Liinason 2005: 4).

En el caso de España, además de la reforma de la estructura del sistema, en el año 2003 se aprobaron las otras dos herramientas, el Suplemento al Diploma y los créditos ECTS. Pero, paradójicamente, estos instrumentos pensados para dotar de una mayor flexibilidad a los sistemas con una fuerte disciplinarietà, no surtieron el efecto deseado o, al menos, no de la forma que se esperaba. Concretamente, nuestro país no aprovecha esta oportunidad de flexibilización y mantiene su rigidez o la agudiza (Carrera *et al.* 2005: 42). Esta inflexibilidad, de acuerdo con Carrera *et al.* (*ibíd.*: 26), la propicia el Ministerio

⁴⁹ Nuestra traducción: Campos de conocimiento reconocidos que se caracterizan por la homogeneización de su objeto de estudio, una tradición histórica común y la existencia de comunidades de académicos (profesores universitarios e investigadores).

⁵⁰ STREP Research project on ‘Changing Knowledge and Disciplinary Boundaries Through Integrative Research Methods in the Social Sciences and Humanities’, funded under the European Commission’s Framework 6, Priority 7: ‘Citizens and Governance in a Knowledge Based Society’.

de Educación en su exigencia de que las universidades sigan un modelo nacional único donde el contenido de los programas se ciña a las fronteras disciplinarias tradicionales. Estos autores (*ibid.*: 27) mencionan el nivel de posgrado como la excepción a esta excesiva rigidez ya que, en cierto modo, tiene un carácter de apertura en comparación con los estudios de grado: “postgraduate and doctoral studies have, until now, offered great autonomy, and innovation and interdisciplinarity happen at this level. It is still to be seen whether harmonization will in fact curtail rather than reinforce this autonomy”.

En España el Gobierno ejerce un control centralizado sobre las cuestiones que atañen a la Educación Superior: “the educational system is traditionally very centralised, uniform and state dependent” (Jakab y Lukic 2005: 16), siendo este el mayor obstáculo para conseguir la ID en el ámbito de la educación y la investigación (Holm y Liinason 2005: 15). De acuerdo con Griffin *et al.* (2005: 18-19), parece existir una relación entre la influencia del Estado en la educación y la forma de organización del conocimiento en la universidad “it seems that the more direct the influence the state exerts on education, the more discipline-centred that education is. France and Spain but also Hungary are the key examples here”. A pesar de que en nuestro país haya aumentado el poder de decisión delegado a las universidades regionales, la autoridad del Estado se considera determinante (*ibid.*: 17), siendo el Ministerio de Educación el responsable de las políticas a nivel nacional en cuanto a la toma de decisiones sobre los planes de estudio, el establecimiento de las titulaciones, financiación, contratación del personal, investigación a todos los niveles, etc. (Holm y Liinason 2005: 8). El Gobierno hace una lectura estricta de las propuestas de Bolonia y, a partir de ella, impone a las universidades unas medidas inflexibles para la estructura y el contenido de los títulos que estas deben seguir fielmente, en especial en el caso del Grado, con criterios extremadamente restrictivos que conducen a una mayor uniformidad del contenido (Carrera y Viñuela 2005: 20; Holm y Liinason 2005: 20). El hecho de que Bolonia establezca descriptores comunes para las cualificaciones, competencias y resultados de aprendizaje en el marco de las disciplinas conduce a una estandarización del currículo a nivel supranacional que, en algunos casos, ponga trabas a la institucionalización de nuevas especialidades (Jakab y Lukic 2005: 6).

En relación con la creación de nuevos programas, observamos la evolución de los programas conjuntos en España. Carrera *et al.* (2005: 11) destacan en 2005 el todavía tímido desarrollo de titulaciones conjuntas, visto como el primer paso para trascender la rígida especialización de la característica estructura de los estudios en nuestro país: “some [universities], especially in the areas of business and law, offer joint degrees, which are a recent development in Spain, and a first departure from the rigid, discipline-bound structure of studies”. El último informe de la red Eurydice (2012)⁵¹ sobre el grado de desarrollo tanto de programas conjuntos (*joint programmes* o programas ofrecidos de manera conjunta por dos o más universidades independientemente del título emitido: conjunto, doble, múltiple) como de titulaciones conjuntas (*joint degrees*) de los países participantes del Proceso de Bolonia, ofrece datos que revelan un progreso en esta línea.

⁵¹ Informe disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf [Última consulta: 13 de marzo de 2017].

Para el caso de España, en el curso 2010-2011, lo situaban como uno de los más activos, con una estimación de más del 75 % de las instituciones de Educación Superior participaron en algún tipo de programa conjunto y más del 75 % de las instituciones concedieron titulaciones conjuntas (Eurydice *ibid.*: 43). Este resultado puede estar originado por la oferta de dobles grados que, como explicábamos en anteriores epígrafes, se ha disparado en los últimos años con la nueva regulación del Espacio Europeo de Educación Superior, tal es el caso que los expertos alertan sobre una “posible burbuja” (Sevillano 2016).

Si seguimos con el informe de Carrera y Viñuela (2005), a partir del estudio de los respectivos contextos vemos cómo se distribuyen los países analizados en función de si la interpretación del Proceso de Bolonia en el país en cuestión repercute en el fomento o la obstaculización de la ID en el sistema educativo. Así quedan reflejados en la siguiente ilustración:

Favours interdisciplinarity		Hinders interdisciplinarity
Finland France Norway	Sweden UK	Germany Hungary Spain

Tabla 11. Efectos del Proceso de Bolonia en la interdisciplinaria en los 8 países analizados “National Reports 2005”⁵² (Carrera y Viñuela 2005: 23).

Podemos observar que España figura entre los países que obstruyen las posibles vías hacia la ID en el sector de la Educación Superior, junto con Alemania y Hungría. En estos ejemplos la ID se fomenta, principalmente, a nivel discursivo, ya que el gran peso en este ámbito lo tienen las disciplinas. De este modo, los esfuerzos individuales o en pequeños grupos tienen un reconocimiento limitado y se topan con muchos obstáculos (Carrera y Viñuela *ibid.*: 27).

Las autoras mencionan las referencias a la ID en publicaciones como el informe de Bricall (2000) “La universidad dos mil”⁵³ y los Planes Nacionales de I+D+i 2000-2003, 2004-

⁵² These reports are part of the European research project *Challenging Knowledge and Disciplinary Boundaries through Integrative Research Methods in the Social Sciences and Humanities*, funded by the European Commission under Framework 6 (CIT2-CT-2004-506013). The project deals with the constitution of disciplinarity and interdisciplinarity in eight European countries: Finland, France, Germany, Hungary, Norway, Spain, Sweden, and the UK. Available at: www.hull.ac.uk/researchintegration.

⁵³ «La Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas, presidida, en aquel momento, por Carles Solà, e inspirándose en el trabajo encomendado por el gobierno británico a Ron Dearing, encargó a Josep Maria Bricall la realización de un estudio, a modo de libro blanco para la reforma de la universidad española, sobre la problemática y las perspectivas de futuro de la universidad española en los finales del siglo XX. El informe, que se tituló “Universidad 2000”, centró sus análisis sobre las tendencias que estaban surgiendo en la educación superior en el mundo, su conflicto con los postulados vigentes para el sistema universitario español y, sobre todo, sobre la capacidad de imbricación de la universidad con el conjunto de la sociedad. Estas cuestiones plantean nuevos escenarios para la educación y el aprendizaje, y en consecuencia, una necesidad de revisión de los principios y fundamentos de nuestra universidad» (Moledo 2004: 47).

2007, 2013-2016. En este último se hace alusión directa al fomento de la ID en los proyectos de investigación (Ministerio de Economía y Competitividad 2016: 8): “(b) potenciar la colaboración estable entre grupos de investigación especializados; (c) fomentar el número de proyectos de I+D de carácter interdisciplinar; [...]”.

Sin embargo, de poco sirven estos guiños a la ID si, en definitiva, no se incluye como punto específico en los criterios de evaluación de estos planes I+D, donde aún prevalecen los métodos disciplinarios (Carrera y Viñuela 2005: 24-25):

«In R&D programmes, despite examples of promotion of interdisciplinary research groups (for instance in the *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, CSIC, Higher Council for Scientific Research), academic careers - access and promotion, research assessments - are judged in strict disciplinary terms, creating very powerful barriers».

Por consiguiente, el hecho de que los *organismos evaluadores y de financiación* pongan en práctica criterios fundados en la disciplinariedad suponen un obstáculo para el desarrollo de iniciativas de trabajo de naturaleza ID (Carrera y Viñuela *ibíd.*: 27). Mediante la creación de agencias de calidad se instauran unas normas en el ámbito institucional para la calidad de la enseñanza y su cumplimiento puede estar relacionado con conseguir o no financiación (ANECA 2015: 27):

«[...] the implications of obtaining a favourable assessment are also different in accordance with each country (access to public funding, greater autonomy and ability to self-regulate, etc.), but in all cases it represents valuable public recognition».

Metodología docente

La implantación del EEES, como hemos visto, comporta una lista de cambios en el contexto de los estudios universitarios, entre los que destacamos aquellos relacionados con la metodología docente. Sin embargo, debemos aclarar que el proceso de convergencia exige una transformación en el proceso enseñanza-aprendizaje a pesar de que no se haya hecho explícito en ningún postulado “Bolonia como tal no desarrolla ninguna metodología docente específica. Por no decir, ni tan siquiera determina cuáles deben ser los contenidos mínimos y las materias propias de cada titulación” (Sanjurjo 2012: 589-590).

El giro hacia la docencia centrada en el estudiante y el papel del profesor como facilitador del proceso de aprendizaje impulsado desde el EEES exige cambiar significativamente las coordenadas que han guiado la docencia universitaria hasta nuestros días (Zabalza 2008: 93). Partimos de la base de que el profesorado universitario está adscrito, de manera tradicional, a un área de conocimiento específica. Este hecho crea una sensación de pertenencia a un grupo cerrado que tiene como consecuencia que haya docentes que consideren necesario proteger el estatus y los límites de la disciplina a la que pertenecen (Jakab y Lukic 2005: 47), lo que dificulta la movilidad de los docentes entre campos de conocimiento y titulaciones y revierte también en perjuicio de la creación de nuevos

títulos o disciplinas. En cambio, la flexibilidad permitida únicamente se traduce en la oferta de asignaturas opcionales en estudios que ya existen (Carrera *et al.* 2005: 27).

La clase magistral suele ser un ejemplo de práctica docente que se convierte en objeto de reflexión si, de acuerdo con Sanjurjo (2012: 605), se usa como “transmisión plana de información” para que los alumnos “se limitan a recoger mecánicamente en los manidos apuntes”. González (2008: 3-4) alude a la necesidad de diversificar los métodos de enseñanza en el nuevo escenario de Educación Superior:

«[...] los espacios para el aprendizaje se multiplican, incrementando considerablemente las posibilidades y los itinerarios del saber, de ahí la importancia, no sólo de las lecciones magistrales, de la clase reglada, sino también de las prácticas, de los seminarios, la conversación informal con profesores, de las tutorías, las lecturas complementarias, la búsqueda autónoma de fuentes de información, los trabajos en grupo, etc».

A este respecto, nos encontramos con que en el sistema universitario español una peculiaridad destacable es la resistencia del profesorado a la innovación en la docencia, entendida generalmente más como una amenaza que como una oportunidad de mejora de la calidad de la enseñanza: “[...] members of the [Spanish] academic community tend to resist innovations, which they see as a threat to their stable position within the university. (Jakab y Lukic 2005: 17).

Investigación

En el plano concreto de la investigación, Holm y Liinason (2005: 30) destacan la imprecisión que existe en el campo conceptual de la ID. Las dos distinciones que realizan los autores son *instrumental interdisciplinarity* y *cognitive interdisciplinarity*, en función del origen de la motivación:

- Resolver un problema concreto, en la línea de las “ciencias aplicadas” > asociada con la multidisciplinariedad (MD).
- Abordar cuestiones primordiales del conocimiento para creación de nuevo conocimiento, conseguir progreso de la ciencia, etc. > asociada con los niveles de interdisciplinariedad (ID) y la transdisciplinariedad (TD).

Holm y Liinason (*ibid.*: 5) declaran que la tendencia mayoritaria de los países analizados hacia el primer tipo provoca un desequilibrio que se convierte en un obstáculo para la investigación de tipo interdisciplinar (Holm y Liinason *ibid.*: 5). Esta indeterminación de las tipologías de ID en investigación tiene como consecuencia que las formas de MD e ID se conciban como iguales, y que no estimule a la comunidad científica a alcanzar mayores cotas de ID, esto es, avanzar hacia iniciativas transdisciplinares motivadas por razones cognitivas, no meramente instrumentales (*ibid.*: 33).

En España el tipo que predomina, de acuerdo con Holm y Liinason (2005), es la ID

instrumental u orientada al problema, donde se pone de relieve la capacidad de la ciencia en su vertiente “aplicada” como herramienta para solucionar problemas prácticos en la sociedad más que para el propio desarrollo del conocimiento. Normalmente, esta inclinación responde a un esfuerzo del Gobierno por impulsar la competitividad internacional (*ibíd.*: 30).

Ámbito profesional

En el ámbito profesional, según Carrera *et al.* (2005: 34), la tradición en España de que las profesiones están determinadas por la titulación obtenida todavía es una realidad, a pesar de que en estos últimos años se ha visto como un obstáculo para el empleo, la innovación y el desarrollo. Este hecho es una consecuencia de la fuerte disciplinariedad que venimos describiendo en la Educación Superior, a la que Griffin *et al.* (2005: 30) suman la existencia de asociaciones profesionales que refuerzan esta rigidez (Colegios Oficiales o Colegios Profesionales), por lo general vinculados a disciplinas que tradicionalmente se han considerado de más peso.

De forma habitual, un título no tiene valor en sí mismo para los empleadores con independencia de la disciplina a la que se vincule, aunque últimamente algunas empresas internacionales han empezado a invertir esta tendencia (Carrera *et al.* 2005: 35). Como subraya Morón (2010), en España hay una escasa tradición de perfiles flexibles y la *titulitis* (Calvo 2010) o “un título, una profesión” se ha convertido en la característica definitoria de la proyección profesional en nuestro país. Consecuentemente, esta realidad limita la movilidad entre disciplinas o sectores. Griffin *et al.* (2005: 22) concluyen que, además, afecta al desarrollo profesional del personal académico ya que les obliga a permanecer en una disciplina y ven reducidas sus posibilidades de diversificación.

Por consiguiente, en la siguiente tabla observamos, de acuerdo con los rasgos del sistema universitario descritos, que España se sitúa a la cola de los países en cuanto a las posibilidades de desarrollar iniciativas interdisciplinares (Griffin *et al. ibíd.*: 38):

High		Medium	Low	
Norway		Hungary	Spain	
Sweden		Germany	France	
UK		Finland		

Tabla 12. Potencial para el trabajo interdisciplinar en los ocho países europeos analizados (Griffin *et al.* 2005: 38).

En definitiva, este resultado en la práctica no va en línea con el planteamiento de Bolonia de formar a profesionales flexibles y con capacidad de adaptarse a diferentes contextos, tal y como analizábamos en la primera parte del capítulo. Observábamos que se crean necesidades sociales nuevas a un ritmo vertiginoso para las que no existe un único título

específico, ahora la pregunta “¿Qué eres?” se sustituye por “¿Qué sabes hacer?”. De este modo, la formación debe actualizarse convenientemente, así como el mundo empresarial a la hora de la contratación de los egresados, con el fin de que las oportunidades de un trabajo interdisciplinario sean viables.

Lo que parece cierto es que, en España, la interpretación que se ha hecho del Proceso de Bolonia, va a conducir a reforzar la disciplinariedad más que a estimular la ID. Esto traerá consecuencias en un futuro, ya que será menos probable que los profesionales (en el ámbito académico y a nivel general) crucen los límites de las disciplinas en las que se han formado. En particular, Griffin *et al.* (*ibíd.*: 53) se refieren a los investigadores, aunque podría hacerse extensivo al resto de profesionales, y afirman que las necesidades de la sociedad del conocimiento no se cubrirán si no se supera la rigidez del sistema: “This would be highly regrettable, given the needs for intellectual flexibility in the knowledge-based society”.

2.8. Conclusiones Capítulo 2

A la hora de contextualizar nuestra investigación, el EEES se convierte en el marco institucional en el que ubicamos el análisis de nuestro principal objeto de estudio, la ID.

Para realizar un diagnóstico de las marcas de ID que encontramos en el proceso de reformas en la Educación Superior, el enfoque hacia la empleabilidad de Bolonia supone el punto de partida para observar la pertinencia de una formación ID en este contexto.

El puente de unión entre la educación y el empleo lo construyen las competencias formuladas para el nuevo paradigma educativo, especialmente las llamadas genéricas o transversales, como instrumentos para ofrecer la flexibilidad que requiere el estudiante con el fin de conseguir la inserción exitosa en la sociedad y en su futura actividad profesional. El enfoque ID fomenta el desarrollo de estas competencias o, en otros términos, posibilita la transversalidad curricular como estrategia docente en la Educación Superior. En el marco de nuestro estudio empírico posterior, buscaremos la transversalidad en las referencias a competencias genéricas o en materias de carácter transversal en la formación en TI.

Hemos destacado, además, que desde Bolonia se estimula de forma recurrente la movilidad y el desarrollo de titulaciones conjuntas (*joint degrees*). Por una parte, mediante la movilidad se preveía, desde el Comunicado de Lovaina (2009), el desarrollo de competencias para un mercado laboral cambiante, donde se haría necesaria la movilidad profesional entre sectores. Por lo tanto, justificamos la conveniencia de esta movilidad a partir de las transformaciones y demandas de la sociedad actual, además de la pertinencia de la puesta en marcha de iniciativas de trabajo ID. Concluimos la correlación entre la educación ID y la movilidad (el enfoque ID permite la movilidad en el empleo de los futuros egresados y la movilidad, a su vez, favorece el desarrollo de este método en la enseñanza). Sin embargo, este tipo de movilidad parece estar limitada a los estudios de doctorado, al menos en las referencias de los documentos a nivel europeo, principalmente en el marco de los cursos de posgrado del programa Erasmus Mundus.

La promoción de la movilidad es uno de los beneficios frecuentemente atribuidos a las titulaciones conjuntas. Del análisis de estos programas parece entreverse que son herramientas que pueden favorecer una formación interdisciplinar. Sin embargo, detectamos diferencias en el nivel de ID al que aspiran, a partir de la distinción entre las dobles titulaciones y las titulaciones conjuntas. En particular, hemos expuesto las principales características de las DT en España, que servirán de antesala al análisis de estos programas en TI (capítulo 3) y, más tarde, para el mapa del catálogo oficial de dobles grados en TI en España que abordaremos en el capítulo 6 – parte II, en función de los objetivos planteados. Ciertamente, resultan llamativos los datos oficiales de dobles grados en España⁵⁴. Concretamente en nuestro país y para el curso 2016/2017, según las cifras

⁵⁴ Véase la herramienta “QEDU Búsqueda de títulos” dentro de la sección “Educación” en la página web oficial del

procedentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las PCEO suponen alrededor del 20 % del número total de titulaciones de Grado (2.678). La oferta parece bastante equilibrada si atendemos al tipo de universidad, un 55 % se concentra en la universidad pública mientras que el 45 % restante se reparte en la universidad privada. En cuanto a las ramas de enseñanza, es notable el predominio de las Ciencias Sociales y Jurídicas (376 PCEO) frente a, por ejemplo, en Artes y Humanidades donde encontramos 62, solo por debajo de la rama de Ingeniería y Arquitectura con 144 dobles grados tanto en universidades públicas como privadas.

En la segunda parte del capítulo abordamos las deficiencias en la implantación de las reformas de Bolonia en España, calificada de “tardía”, “precipitada” y “desordenada” (Belloso 2009: 230). Como posibles causas de esta difícil puesta en marcha, Salaburu (2011) destaca la brecha entre el modelo educativo español y el de otros países como Reino Unido, que ya compartía la filosofía y estructura de Bolonia. En todo caso, los cambios adoptados en nuestro país se han restringido, por lo general, a los niveles administrativo e institucional, sin reformular debidamente aspectos que afectan al plano de la docencia, transformación con la que se consigue la verdadera convergencia, en palabras de Zabalza (2008: 80).

Para cerrar este segundo bloque, y con él, el capítulo 2, hemos detectado los obstáculos que dificultan la ID en el marco del EEES en nuestro país mediante el análisis de varias dimensiones del sistema universitario. Partimos del reconocimiento de una excesiva especialización, inducida por un control centralizado del Gobierno en el sistema educativo, con efectos que se manifiestan en los siguientes aspectos:

- La hermética estructura organizativa en departamentos por áreas de especialidad
- El contenido del currículo y las dificultades para crear nuevas especialidades o titulaciones fuera de las disciplinas tradicionales
- Escasas posibilidades de movilidad entre departamentos y áreas de conocimiento (docentes e investigadores)
- Financiación orientada según criterios sujetos a las disciplinas establecidas
- Metodología docente tradicional
- Escasas posibilidades de movilidad y diversificación laboral

Como consecuencia, la rigidez detectada en el sistema universitario en España dificulta la puesta en marcha de las herramientas de Bolonia analizadas en la primera parte: movilidad académica y profesional, innovación en la metodología docente, posibilidades de financiación para iniciativas de tipo ID, etc. Curiosamente, España ocupa una destacada posición en el *ranking* de países que colaboran en programas conjuntos y otorgan titulaciones conjuntas del último informe de la red Eurydice (2012). Sin embargo, no se aporta más información sobre si se trata de programas entre universidades

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para más información sobre la oferta de dobles grados en las universidades públicas y privadas españolas: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action> [Último acceso: 29 de mayo de 2017].

nacionales o extranjeras, el porcentaje de titulaciones dobles y el de conjuntas, las disciplinas en las que se ofrecen, ni el ciclo en el que se implantan. Esto añadiría valor y significado a las cifras sumamente positivas con respecto al resto de países.

CAPÍTULO 3

BOLONIA EN LOS ESTUDIOS DE TI

BLOQUE II

Con el presente capítulo completamos el bloque II correspondiente al análisis pormenorizado de los Estudios de Traducción (ET) desde dos dimensiones diferentes. En este capítulo contextualizamos los ET en el marco del EEES, escenario que marca, en gran medida, las iniciativas en la formación en TI. Por otra parte, en el capítulo 4 examinaremos la presencia de la ID en la disciplina de TI, nuestro principal objeto de estudio, en los planos epistemológico, investigador y profesional. El examen detallado del marco conceptual e institucional (bloque I) llevado al terreno de los ET (bloque II) resulta de gran relevancia para sentar las bases del estudio de corpus de las memorias Verifica del Grado en TI en España que abordaremos en la segunda parte de nuestra tesis.

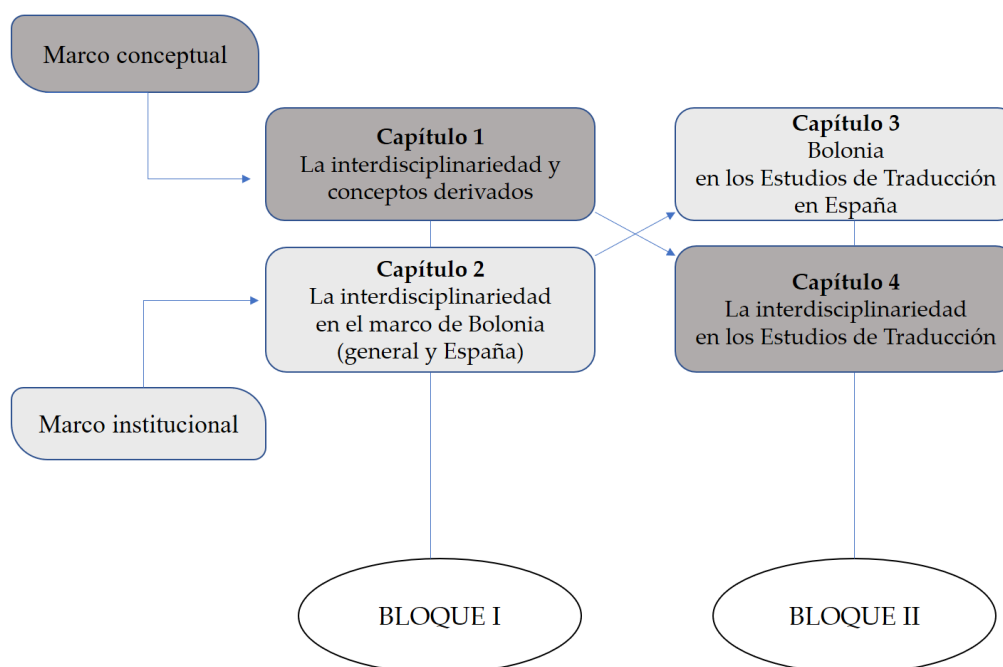


Gráfico 21. Esquema de los bloques I y II de la investigación (marco conceptual e institucional aplicado a los ET).

➤ Introducción Capítulo 3

Para articular este capítulo 3 nos hemos basado en la estructura del capítulo 2, donde contextualizamos nuestra investigación en el marco del Proceso de Bolonia. En él definimos los postulados más importantes para la construcción del EEES, centrando nuestra atención en los instrumentos que podrían favorecer una formación interdisciplinar: las competencias transversales, la movilidad académica y profesional en un escenario laboral de un mercado en constante cambio y los programas conjuntos (titulaciones dobles y conjuntas) como posibles vías para fomentar la ID.

De esta forma, en la parte derecha del gráfico que ofrecemos a continuación, incluimos la estructura principal para este capítulo 3, desarrollado de manera paralela al capítulo 2, en función de los instrumentos de Bolonia que hemos analizado como aquellos que fomentan la ID.

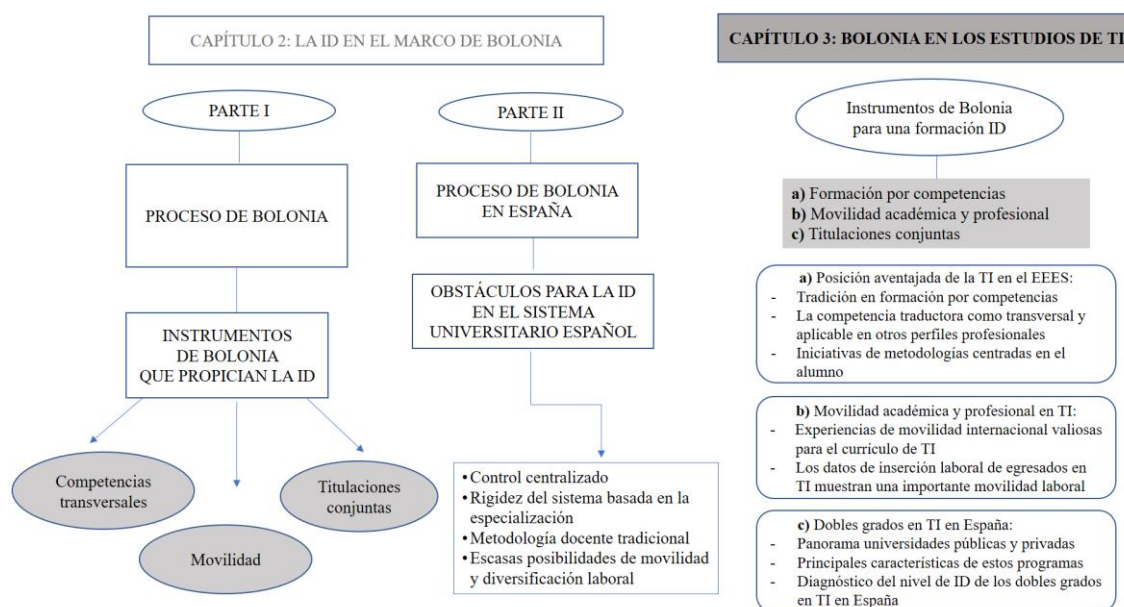


Gráfico 22. Esquema del capítulo 3 “Bolonia en los estudios de TI” diseñado en función de la estructura del capítulo 2 “La ID en el marco de Bolonia”.

En primer lugar, trataremos la formación por competencias en la TI, propuesta impulsada desde Bolonia y basada en la transición hacia una educación centrada en el estudiante. Veremos que el hecho de que nuestra disciplina ya asumiera estos principios básicos con anterioridad al proceso de reformas en el contexto educativo europeo, la posiciona por delante de otras áreas de conocimiento a la hora de enfrentarse a los cambios en el panorama universitario (García Izquierdo y Verdegál 1998; Way 2002; Kelly 2007; Morón 2010b, entre otros) donde además se revaloriza la competencia traductora entendida como transversal en otros perfiles profesionales (Calvo 2010, 2011; Kelly 2007).

En segundo lugar, y como uno de los principales beneficios del Proceso de Bolonia para la formación de traductores en Europa, de acuerdo con la *Declaración de Germersheim* (Kelletat y Hagemann 2004), abordaremos la movilidad y sus aportaciones más significativas para los traductores, así como el impacto positivo de la experiencia internacional para el desarrollo de la competencia traductora. De esta forma, manifestamos el potencial de la movilidad en TI con vistas a su utilidad como vía para una formación interdisciplinar, tanto la internacional como la virtual (Morón 2010a, 2016). Asimismo, como veíamos en el capítulo 2, la movilidad académica se entiende como una vía para fomentar la adquisición de competencias transversales y la empleabilidad (Cooper 2012), así como para estimular la propia movilidad profesional de los sujetos (Bracht *et al.* 2006; Curaj *et al.* 2012). De hecho, como veremos, la movilidad profesional es una realidad en aumento en TI, a partir de la propia indefinición de la disciplina (Dam y Koskinen 2016), y de acuerdo con los datos de inserción laboral de egresados que encontramos en el *Libro Blanco del Título de Grado en TI* (Muñoz Raya 2004) y las encuestas realizadas a egresados, profesores y empleadores que realizan las universidades como el Estudio de Opinión de los Titulados de la Universidad de Granada (Luque *et al.* 2016)⁵⁵.

En vista de este panorama, en la última parte del capítulo retomaremos los obstáculos para la ID en el sistema universitario español, si bien centrándonos en su aplicación a la TI, en lo que consideramos un intento de diversificación de la oferta académica para responder más adecuadamente a las exigencias de Bolonia, en línea con las demandas sociolaborales actuales.

Finalmente, en línea con la apuesta del EEES por la movilidad académica y profesional, dentro de las oportunidades que brinda Bolonia de flexibilizar la educación y ofrecer nuevas vías formativas (Kelletat y Hagemann 2004) nos detendremos en los programas conjuntos en TI, herramienta caracterizada desde el EEES por ser un ejemplo práctico de enfoques ID, como vimos en el capítulo 2. Concretamente, abordaremos los aspectos más significativos de las dobles titulaciones (DT) en TI, por ser el tipo de titulación conjunta más frecuente en nuestro ámbito de estudio (Morón 2013). De este modo, sentaremos las bases para realizar el mapa de los títulos de dobles grados en TI en España en la segunda parte de la tesis a partir del catálogo oficial de titulaciones dobles.

3.1. Formación por competencias: las competencias transversales en TI

Tal y como veíamos en el capítulo 2, donde abordábamos la contextualización de nuestra investigación, el Proceso de Bolonia impulsó una serie de reformas para lograr la armonización de los estudios universitarios en Europa y la construcción del EEES. Al detenernos en el examen de las tendencias y las cuestiones centrales en este nivel formativo superior, los conceptos más recurrentes han sido el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante, la movilidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, la

⁵⁵ Disponible en: <http://marketing.ugr.es/encuesta/docs/informe15.pdf> [Último acceso: 10 de abril de 2017].

empleabilidad o las competencias transversales.

A continuación, retomamos los propósitos más relevantes de la reforma educativa, extraídos del capítulo 2:

- Creación de sistemas de Educación Superior compatibles y comparables
- Apuesta por la movilidad
- Fomento del aprendizaje permanente
- Implicación de los estudiantes como participantes activos en el proceso
- Creación de un currículo flexible y adaptado al estudiante
- Impulso a los programas conjuntos
- Aumento de la empleabilidad
- Aumento del atractivo y la competitividad del EEES
- Promoción de la implicación en el proceso educativo no solo de la comunidad académica, sino además de los empleadores y otros agentes sociales
- Refuerzo de la dimensión social en la enseñanza

En particular, destacábamos la vinculación entre educación y empleo como una de las líneas de acción más importantes en la creación del EEES. El primer seminario de Bolonia en el que se abordó específicamente la empleabilidad tuvo lugar en el año 2004 bajo el título “Employability and its links to the objectives of the Bologna process”. En él los participantes acordaron la siguiente definición para este término (BFUG 2005: 16):

«A set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy»⁵⁶.

A esta concepción general de empleabilidad, sumamos la que recoge Ramos (2009: 1) en el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (*Bologna Follow-up Group*):

«[...] the ability to gain initial employment, to maintain employment, and to be able to move around with in the labour market. At the end of a course students should have an in-depth knowledge of their subject as well as generic employability skills. These should include the ability to engage in different disciplines; to pursue flexible learning paths and to ensure continued personal and professional development».

Consideramos relevante destacar algunos aspectos de la anterior reflexión. Por un lado, la empleabilidad se concibe como la capacidad no solo de conseguir un empleo, sino además de mantenerlo y ser capaz de adaptarse a nuevos puestos de trabajo en el mercado laboral. Por otro, se subraya la exigencia de que el estudiante adquiera tanto un conocimiento exhaustivo de su campo de estudio como las competencias genéricas para

⁵⁶ [Nuestra traducción:] El conjunto de logros (destrezas, conocimiento y cualidades personales) que aumenta la probabilidad de los egresados de encontrar empleo y de tener éxito en las ocupaciones que elijan. Esto reporta beneficios para ellos mismos, para la población activa, la comunidad y la economía.

el empleo, entre las que debe figurar la capacidad para trabajar en distintas disciplinas. Asimismo, desde la formación se debe aspirar a crear itinerarios de aprendizaje flexibles que aseguren el desarrollo continuado personal y profesional del estudiante. Estos aspectos cobrarán una destacada relevancia en el marco de nuestro estudio empírico ya que, como veremos, la ID es el enfoque vinculado al logro de esta flexibilidad laboral y académica postuladas desde el EEES, como veíamos en el capítulo 2 (Torres 2006: 124; Hernández *et al.* 2014: 104).

Así, el papel de la Educación Superior en este contexto consiste en equipar a los estudiantes con las capacidades y habilidades (conocimiento, actitudes y comportamientos) que necesitan para su ocupación y que demandan los empleadores, con el fin de asegurar que los sujetos están en condiciones de conservar o renovar estas destrezas a lo largo de su vida profesional.

Como consecuencia de estas exigencias, desde las reformas educativas europeas, los programas de estudio se han articulado cada vez más hacia la profesionalización y la empleabilidad. Es, por tanto, incuestionable el impacto que el Proceso de Bolonia ha causado en las concepciones pedagógicas dentro del contexto académico europeo. No es de extrañar pues el creciente interés por el aspecto profesional en los planes de estudio en TI (Klimkowski 2015: 19), que ya había supuesto una corriente específica en los ET (Nord 1991; Gouadec 2003, 2007, 2009; Kiraly 2000, 2016; Mackenzie 2004, Vienne 1994, 2000, entre otros). De este modo, afirma Thelen (2016: 164), los ET se han ido desarrollando paulatinamente bajo estas influencias y han pasado del enfoque puramente académico al orientado a la práctica.

Sin embargo, es conveniente recordar que para la TI los principios que guían el nuevo paradigma educativo no resultan novedosos. Para justificar esta idea, tomamos como referencia las palabras de Kelly (2007: 130), quien afirma que, desde hace ya algún tiempo, nuestra disciplina se ha caracterizado por ser consciente de la importancia de la aplicación en el mundo real del conocimiento y las destrezas que los estudiantes adquieren en los programas de TI. Por tanto, la pertinencia de que los futuros egresados consigan un conocimiento profesional específico durante su periodo universitario es algo que ya se venía haciendo con anterioridad a Bolonia, en parte motivado por la presión ejercida desde la propia profesión (*ibid.*).

El interés por la vertiente profesional en nuestra disciplina ya se había hecho un hueco previamente a los esfuerzos de convergencia en Europa (García Izquierdo y Verdegal 1998; Way 2002; Kelly 2007; Morón 2010b). Así se refleja en las numerosas tentativas de definición de las competencias necesarias y de los métodos más eficaces para su transmisión y adquisición con el fin de preparar mejor a los estudiantes para el empleo en el sector de la traducción. Esta ha sido una temática tratada ampliamente en los Estudios de Traducción (ET) por diversos autores, Thelen (2016: 164-165) menciona algunos de los más destacados: Nord (1991), Vienne (1994, 2000), Adab (1995), Schäffner & Adab (2000), Gouadec (2003), PACTE (2005), Schopp (2006), Gile (2009), Calvo (2011),

Kearns (2013), Kiraly (2000, 2016).

Sin embargo, el enfoque profesional en la formación en TI también revela cuestiones de interés (Morón 2012: 254). Por una parte, los constantes cambios de la sociedad actual hacen más difícil interpretar y predecir las demandas laborales, así como describir de forma inequívoca las características del mercado de la TI (Kelly 2000; Olvera-Lobo *et al.* 2005: 134).

Bien es cierto que se ha producido una proliferación de nuevos perfiles en el ámbito de la TI, como abordaremos en el capítulo 4 de esta tesis doctoral, fundamentalmente a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Así describía Mackenzie (2004: 32)⁵⁷, ya hace más de una década, la transformación que ha experimentado el campo profesional de la traducción desde finales del siglo XX:

«[...] it is evident that in the translation industry today, the translator's roles require not only *linguistic-cultural skills*, but also *interpersonal skills*, since translation is becoming more and more of a team effort. Other skills required, particularly in the context of research and text production, are *IT skills*. These skills, which are now assumed to a degree not even imaginable in the 1970's or early 80's, include word processing skills, competence in using the tools available to assist the translation process such as translation memory tools, terminology software and the Internet. A further aspect of the translator's task that is often neglected is *marketing ability*. Without marketing that brings the translation supplier to the notice of the client, the twain may never meet [...].»

A causa de esta mutabilidad que, como hemos visto en capítulos anteriores, caracteriza a la sociedad y, en particular, a la industria de la TI, resulta especialmente complicado formar desde la universidad a los estudiantes para la totalidad de su vida laboral. Como esgrime Mackenzie (2004: 32-33), cabe pensar que no se puedan enseñar posiblemente todas las destrezas aludidas en un título de grado, pero es lógico que se prepare a los estudiantes gracias a unas nociones básicas acerca de esta realidad.

Lo cierto es que, en este ahínco por satisfacer las demandas del mercado, el resultado puede derivar en una excesiva especialización de la formación universitaria (Pym 1993; Kelly 2000). A este respecto, Kelly (2007: 135) alude al enfoque que, desde su punto de vista, debe asumir la Universidad: el de enseñar a los estudiantes a cómo aprender para convertirse en ciudadanos capaces de adaptarse a los posibles cambios que van a sucederse a lo largo de su carrera profesional. Olvera-Lobo *et al.* (2005: 134) aseguran que el traductor es un profesional que está obligado a actualizar sus conocimientos de forma continuada “Translators are forced to ‘learn and train’ in new fields, often all alone, and they must always be up-to-date in terms of new advances”.

Son diversos los autores que mantienen una postura crítica frente a esta orientación hacia el mercado que califican de desmesurada. En cambio, abogan por una formación que

⁵⁷ Énfasis de la investigadora para resaltar algunas de las destrezas exigidas al traductor de acuerdo con Mackenzie (2004).

propicie la flexibilidad y la movilidad profesional de los egresados (Kelly 2000; Pym 2005; Morón 2012). Kearns (2006: 50-51) defiende, al igual que Pym (2005), que para lograr esa versatilidad en el traductor se deben revalorizar las competencias transversales y las destrezas para el aprendizaje permanente en la Educación Superior:

«However, not only can universities not guarantee the ‘production’ of good translators, but to attempt to do so would be to deny the contemporary dynamics of the labour market, which increasingly is characterised by rapidly changing employment trends. The best way in which people can be trained to be flexible is to focus on the development of transferable and life-long learning skills which can be adapted to many tasks».

En esta línea, Ulrych (2005) apuesta porque el objetivo de la formación en Traducción no sea aspirar a conseguir un producto finalizado, sino proveer a los estudiantes de las destrezas transferibles que les coloquen en una posición desde la que sean capaces de enfrentarse a cualquier texto, tema o situación en cualquier momento con total seguridad, así como de defender su trabajo con compañeros del sector o con clientes (*ibíd.*: 23).

Podemos afirmar que, expresamente en el campo de la TI, existe una tradición en el enfoque por competencias. El concepto de competencia traductora ha sido un objeto de estudio y reflexión muy recurrente en la literatura sobre la formación de traductores hasta nuestros días (Kelly 2007: 128; Morón 2010b: s.p.; Klimkowski 2015: 17, Way 2004, 2016b, entre otros). Kelly subraya la especial relevancia que se les ha conferido a las competencias genéricas o transversales desde la Educación Superior, como aquellas competencias que facilitan la incorporación de los egresados en TI al mundo laboral y a la sociedad en general (Kelly 2007: 135). Del mismo modo, Kohler (2004) destacaba el papel central de estas capacidades en el EEES a la hora de mediar entre las expectativas laborales y académicas en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, como veíamos en nuestro capítulo 2.

Morón (2010) declara con estas palabras la importancia de las competencias genéricas en la formación de traductores:

«[...] el valor que las competencias transversales tienen en el perfil de nuestros egresados [de TI], clave de su adaptación a distintos entornos profesionales o puestos de desempeño [...] Esto sitúa a las competencias transversales en el núcleo de la formación a lo largo de la vida, en su capacidad de reciclaje y adaptación (Kearns 2005, Kelly 2005, Calvo 2009, Morón 2009)».

Para demostrar la posición aventajada de la TI en el proceso de construcción del EEES con respecto a otros campos en el contexto universitario, Kelly (2007) realiza una comparación entre el catálogo resumido de competencias (presentado en las siguientes líneas) que aspiran a ser las específicas para el traductor, con las competencias genéricas descritas en el proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003). Al hilo de esta comparación veremos que, curiosamente, las competencias que se consideran propias del perfil

profesional del traductor están en consonancia con las competencias genéricas a las que aspira el nuevo modelo educativo en el EEES.

En primer lugar, Kelly (2007) establece las competencias, provisionalmente específicas para el traductor como la propia autora admite, a partir del grado de consenso que identifica en la literatura de los ET. Para ello se encarga de agrupar los puntos convergentes en la variedad de enfoques terminológicos y conceptuales de algunos de los autores mencionados más arriba, además de otras figuras como Hurtado, Kiraly, Hatim y Mason, Katan, Pym, Robinson, etc. Kelly enumera las categorías para estas competencias específicas como sigue, al tiempo que justifica la presencia de elementos del proceso que no son estrictamente traslativos por considerarlos necesarios para posibilitar la actividad de la traducción (*ibíd.*: 133-134):

- Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y dos culturas.
- Competencia cultural e intercultural.
- Competencia temática.
- Competencia instrumental y profesional.
- Competencia actitudinal o psicofisiológica.
- Competencia social o interpersonal.
- Competencia estratégica u organizacional.

A raíz de la comparativa que presentamos a continuación se evidencia la gran variedad de competencias a las que da acceso la titulación de TI para los futuros egresados, que los cualifican de manera excepcional para llegar a ser ciudadanos flexibles, con la suficiente capacidad de adaptación y con las aptitudes necesarias para encontrar empleo con garantías (Kelly *ibíd.*: 136):

<i>Major areas of translator competence</i>	<i>Generic competences (González and Wagenaar, 2002)</i>
Communicative and textual (in at least two languages and cultures)	Oral and written communication in the native language Knowledge of a second language Capacity for analysis and synthesis
Cultural and/or intercultural	Appreciation of diversity and multiculturality Ability to work in an international context Understanding of cultures and customs of other countries
Subject area or thematic	Basic general knowledge
Professional and/or instrumental	Grounding in basic knowledge of the profession Elementary computing skills Information management skills Ethical commitment Research skills Concern for quality
Attitudinal and/or psychophysiological	Capacity to learn Capacity to adapt to new situations Capacity for generating new ideas (creativity) Leadership Ability to work autonomously Initiative and entrepreneurial spirit Will to succeed
Interpersonal or social	Teamwork Interpersonal skills Ability to work in an interdisciplinary team Ability to communicate with experts in other fields Appreciation of diversity and multiculturality Ability to work in an international context Ethical commitment
Strategic or organizational	Capacity for organisation and planning Problem solving Decision making Critical and self-critical abilities Capacity for applying knowledge in practice Project design and management Concern for quality

Tabla 13. Relación entre las competencias del traductor (Kelly 2007) y las competencias genéricas definidas en Tuning (González y Wagenaar 2003) (en Kelly 2007: 136).

Como observamos en la tabla anterior, las competencias del traductor están en sintonía con las competencias que se distinguen en el proyecto Tuning como genéricas o transversales. Esta ventaja que presenta la formación de traductores se convierte en una fortaleza de nuestra titulación: “[...] muchas de sus subcompetencias adquieren carácter transversal en otras disciplinas” (Plaza 2014: 139). De este modo, surge el planteamiento de la competencia traductora (Calvo 2011: 14) como un conocimiento de tipo transferible, multiuso, que puede adaptarse al contexto de trabajo y las necesidades de otros profesionales como, por ejemplo, los mediadores interculturales⁵⁸, los técnicos de comercio exterior, los profesionales del *marketing*, los gestores de contenido, las secretarías multilingües, los diplomados, etc. De este modo, Calvo (*ibid.*: 15) repara en que antes de la expansión de la globalización y la sociedad del conocimiento, las

⁵⁸ La Comisión Europea en su Comunicación de 2008 “Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment” pone de manifiesto su estrategia para el multilingüismo y la importancia de ofrecer servicios públicos multilingües para ciudadanos y visitantes que no hablan la lengua local, con el consecuente debate en el ámbito académico y de la TI (véase Darquennes 2011). Para cubrir esta necesidad, desde la UE se anima a personas con destrezas lingüísticas para confiarles la tarea de mediadores culturales e intérpretes. Además, mencionan la importancia de la TI en el ámbito jurídico, para la que sobreentendemos que también la desempeñarían estos sujetos con conocimiento de lenguas: “Metropolitan areas and tourist resorts in Europe should make information available in different languages and rely on *multilingual people* to act as cultural mediators and interpreters. This is required to cope with the needs of foreigners who do not speak the local language. Legal translation and interpretation are particularly important”. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ga/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566> [Último acceso: 8 de abril de 2017].

competencias específicas de la TI se consideraban de carácter exclusivo para este campo de aplicación. En cambio, en la actualidad, los empleadores las definen como las capacidades esenciales que se exigen para diversos perfiles profesionales (*ibíd.*), por lo que puede explicarse su similitud con las competencias genéricas propuestas en el proyecto Tuning.

«[...] la transversalidad de la competencia de los traductores e intérpretes, centrada en su dominio lingüístico, intercultural, tecnológico, aplicado, de gestión de la información multilingüe, de adaptación a distintos entornos, de trabajo en equipo, su experiencia de movilidad y su capacidad de aprender, etc., hace de nuestros estudiantes un valor deseable para cualquier agente social, [...]».

Calvo (2010: 314)

Por otra parte, con respecto a los principios pedagógicos enunciados en la agenda de Bolonia, las metodologías centradas en el estudiante que impulsan un aprendizaje activo, con nuevas vías para la interacción profesor-alumno, alcanzan un importante protagonismo en el nuevo contexto educativo. Kelly (2007: 130) declara que, dada la importancia en los ET de la adquisición de competencias y su aplicación en el mundo real, el profesorado en TI también se esfuerza en poner en marcha prácticas innovadoras en el aula. Así se refleja en los avances en la formación en TI desde finales del siglo XX, donde, por ejemplo, el enfoque situacional (Vienne 1994, 2000; Gouadec 2007, 2009) lleva al máximo exponente la necesidad de profesionalizar la formación de traductores en la universidad (Plaza 2016: 86).

Otros enfoques como el socioconstructivista (Kiraly 2000, 2014, 2016), el aprendizaje basado en tareas (Hurtado 1999, Pym 2003, González Davies 2004) o el uso de portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación para la enseñanza de la traducción (Rico 2010; Fernández y Cal 2011), son iniciativas que giran en torno al estudiante como centro del proceso, de gran calado en la formación de traductores, que buscan trasladar al aula contextos reales de la traducción profesional.

Por todo ello, abordamos este escenario donde la TI parece encontrarse en un lugar privilegiado (Kelly 2007) en la materialización de las propuestas de cambio propugnadas por la reforma de la Educación Superior: “Translation Studies have things to learn from these general trends but -given its interest in training- it also has in turn quite a lot to offer current debates on changes in higher education” (*ibíd.*: 129).

3.2. Movilidad en TI en el marco de Bolonia

El documento que examina las implicaciones del Proceso de Bolonia en la formación de traductores en Europa ha sido, de acuerdo con Kearns (2006: 225-226), la *Declaración de Germersheim*. Esta publicación, resultante del V Simposio Internacional sobre la

enseñanza de la Traducción y la Interpretación⁵⁹ en 2004, reunió a representantes de unas cincuenta instituciones europeas de formación de traductores e intérpretes, representantes de los servicios lingüísticos de la Unión Europea y del DAAD alemán.

El objetivo principal de este proyecto era analizar la situación de la formación de traductores en el contexto del EEES. Los aspectos en los que se centraron los responsables de esta iniciativa se corresponden con las cuatro primeras líneas de acción del Proceso:

- Creación de sistemas de Educación Superior compatibles y comparables
- Introducción del sistema basado en dos ciclos
- Desarrollo de un sistema de créditos europeo
- Apuesta por la movilidad

De los resultados del informe se detectaron oportunidades y desventajas para la formación en TI en relación con las reformas impulsadas en el marco del EEES. Por una parte, la conclusión general parece bastante positiva: “A discipline such as Translation and Interpreting Studies can only profit from such Europeanising and internationalising initiatives” (Kelletat y Hagemann 2004). Sin embargo, entre las desventajas se diagnostica la dificultad en conseguir sistemas compatibles debido al “distinto grado y forma en que los sistemas asumen la convergencia” (Morón 2010a: 169).

Si nos centramos en las oportunidades que presenta este nuevo paradigma educativo para la TI, las tres ventajas más relevantes que debería aportar Bolonia en el campo de la formación de traductores son las siguientes (Kearns 2006: 227):

1. El dinamismo que ofrece a los estudios de TI la implementación del sistema de dos ciclos (grado y posgrado) que permite crear una variedad de programas de TI y los pone a disponibilidad incluso de quienes han cursado estudios en otras disciplinas.
2. Uno de los principales efectos positivos de esta estructura es el impulso de la movilidad que, según Kelletat y Hagemann (2004), adquiere una importancia realmente significativa en la formación en TI, aludiendo de manera específica a la **movilidad** entre los dos ciclos de estudios.
3. Directamente las dos ventajas anteriores (la flexibilidad del sistema de dos ciclos y la movilidad que se potencia) conducen a un tercer beneficio del Proceso de Bolonia: mayor flexibilidad para la creación de nuevas oportunidades formativas (Kearns 2006: 227).

En este epígrafe nos centraremos en el beneficio número 2, la movilidad de los estudiantes de TI. En el capítulo 2 de nuestro estudio, veámos que el esfuerzo por conseguir la convergencia entre las estructuras de los sistemas educativos y de las titulaciones desde

⁵⁹ V Simposio Internacional sobre la enseñanza de la Traducción y la Interpretación de la Facultad de Lingüística Aplicada y Estudios Culturales de la Universidad de Mainz en Gernersheim (Alemania). Diciembre de 2004.

Bolonia pretende estimular la movilidad. Hablaremos en las siguientes líneas de la movilidad, por tanto, como un instrumento para crear oportunidades para una formación más flexible e interdisciplinar y para potenciar el desarrollo de competencias transversales y, con ellas, la empleabilidad (Kelly 2005, 2007; Morón 2010a, 2016).

La movilidad transnacional es la tipología con una mayor implicación en la formación de traductores, ya que la experiencia internacional en los programas de estudio de TI adquiere una relevancia incuestionable como elemento esencial de su formación (Lawick 2016: 201; Morón 2012b: 140). Este hecho va ligado generalmente al interés de los estudiantes de TI en reforzar su conocimiento lingüístico y de la cultura de sus lenguas de trabajo mediante su estancia en el extranjero (Morón 2009).

Con el objetivo de exponer las aportaciones más importantes de la movilidad estudiantil internacional a la formación de futuros traductores destacamos las siguientes a partir de la categorización que determina el *Residence Abroad Project*⁶⁰ (Coleman 2001, 2006 cit. en Soriano 2010: 21) donde se establecen seis áreas de impacto vinculadas con la movilidad del alumnado: académica, cultural, intercultural, lingüística, personal, profesional. Más tarde Soriano (2010), guiada por esta taxonomía, extrapola las ventajas de la movilidad al desarrollo de la competencia traductora en función de las entrevistas que realiza a estudiantes de traducción de la UGR⁶¹ y de los datos derivados del análisis de sus discursos (Soriano *ibíd.*: 25-26):

COMPETENCIA TRADUCTORA	VENTAJAS DE LA MOVILIDAD APLICADAS A LA COMPETENCIA TRADUCTORA
Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas	Los estudiantes avanzaron en el conocimiento de sus respectivas lenguas y culturas de trabajo y se acercaron a diversas convenciones textuales.
Subcompetencia cultural e intercultural	La experiencia de movilidad propició el conocimiento de los comportamientos, creencias, connotaciones culturales, etc. de la nueva cultura.
Subcompetencia temática	Dependiendo del centro de acogida y las asignaturas que los estudiantes tienen la posibilidad de cursar, la movilidad ofrece la oportunidad a los estudiantes de entrar en contacto con nuevos profesores de otras áreas de conocimiento y, por ende, de enriquecer su bagaje en otros campos.
Subcompetencia instrumental profesional	Los alumnos aprendieron a utilizar fuentes de documentación y herramientas informáticas, además de conocimiento básico de la profesión mediante el profesorado.
Subcompetencia psicofisiológica	El estudiantado vio desarrollado el autoconcepto, la iniciativa y la automatización de tareas.
Subcompetencia estratégica	La experiencia en el extranjero exigía un nivel de

⁶⁰ El *Residence Abroad Project* es uno de los proyectos creados en Reino Unido con objeto de aumentar la calidad de la experiencia de los estudiantes en el extranjero (Soriano 2010: 21).

⁶¹ Estudiantes de traducción de cursos anteriores al curso 2004-2005 de la Universidad de Granada (UGR) en España.

	organización distinto al desarrollado en la vida cotidiana; el trabajo con métodos distintos y tipologías distintas, también enfrentaba al estudiantado con problemas que debía aprender a solventar.
--	---

Tabla 14. Relación entre las ventajas de la movilidad aplicadas al desarrollo de la competencia traductora a partir de la Teoría de Coleman (2001) basada en las áreas de impacto definidas en el proyecto *Residence Abroad Project* (Soriano 2010).

A partir de la tabla anterior evidenciamos el impacto positivo de la movilidad internacional en relación con el desarrollo de las subcompetencias que integran la competencia traductora (Kelly 2002, 2005). De la correlación entre las competencias específicas para el perfil de traductor-intérprete y las competencias genéricas de Tuning (Kelly 2007), podemos afirmar que las experiencias de movilidad son, aparentemente, fundamentales para fomentar la adquisición de una amplia variedad de competencias transversales que demandan los empleadores, aparte de las vinculadas con el dominio lingüístico y cultural (Atkinson *et al.* 2006; Kearns 2008: 74).

«Students certainly improve their foreign language skills and develop greater intercultural awareness; but they also develop soft skills, such as being able to quickly adapt to changes and new situations, solve problems, work in teams, think critically, be tolerant of different views and communicate effectively» (European Commission 2015: 4).

En este sentido, Morón (2010a: 5-6) destaca, de entre los beneficios de los programas en materia de intercambio y movilidad para el caso de la TI, el potencial que tienen para el desarrollo de competencias transversales, así como de competencias “relevantes para la formación del traductor/intérprete profesional en distintas áreas de actividad profesional” (Kelly 2005; Soriano García 2007, entre otros).

De hecho, en el marco de nuestro estudio de la ID en los ET, queremos destacar especialmente la movilidad académica que permite el encuentro de estudiantes de diferentes disciplinas, una realidad quizás menos explorada hasta la fecha en los estudios sobre movilidad en TI.

De esta forma, concebimos la movilidad como un instrumento que puede abrir vías para la ID en la formación de traductores. A este respecto, Morón (2016b: s.p.) pone de manifiesto una realidad que va en aumento en las aulas de TI, lo que la autora denomina *Spontaneous Virtual Mobility* o SVM [movilidad virtual espontánea] y define como el fenómeno gracias al que los estudiantes locales que no participan activamente en iniciativas de movilidad (no móviles) se ven, como resultado de la movilidad física real de otros alumnos (visitantes, móviles), inmersos en un entorno diferente, internacional y multilingüe en su propio contexto académico. En resumen, se trata de una experiencia de movilidad distinta, no física, que ocurre de manera natural y espontánea a consecuencia de la movilidad física de otros alumnos.

Morón (*ibíd.*) describe el proyecto Movirtei (*Virtual Mobility: an instrument for translation and interpreting competence development*), desarrollado en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, como estudio exploratorio en el aula multicultural del Grado en TI, formada por grupos mixtos de estudiantes de varias nacionalidades, diferentes contextos lingüísticos y culturales, en su mayoría procedentes de disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua pero no necesariamente con especialización en TI.

Una de las conclusiones de la autora a partir de los resultados preliminares de este estudio, es el impacto de la ID con respecto al desarrollo de competencias que no son específicas de Traducción y, como consecuencia, la necesidad de que el personal docente e investigador siga avanzando en el conocimiento de esta cuestión. En vista de los datos resultantes sobre la percepción de los estudiantes locales (no móviles) y, a pesar de que la gran mayoría valoró la presencia de compañeros internacionales de carreras específicas de TI, casi el 40 % no valoró positivamente el hecho de compartir espacios de aprendizaje con estudiantes de diferentes disciplinas en el aula de Traducción de SVM en su universidad de origen (*ibíd.*). Asimismo, Morón (*ibíd.*) señala que más del 85 % de los profesores que participaron en la experiencia no se mostraron satisfechos de la presencia de estudiantes que no pertenecían a los estudios de TI.

Por lo tanto, debemos seguir trabajando en la puesta en marcha e investigación de la experiencia de los grupos interdisciplinares en la formación de traductores, más aún cuando, de acuerdo con Way (2004), los futuros traductores desempeñarán su trabajo con expertos de distintos campos a lo largo de su vida profesional. Al mismo tiempo, la forma de trabajo en un equipo interdisciplinar, en los que los traductores requieren la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, plantea, de acuerdo con Calvo et al. (2012: 87) “la necesidad de formar al alumnado de Traducción para su integración futura en equipos de trabajo reales cada vez más complejos”.

Movilidad profesional en TI

Resulta evidente que la idea de que el trabajo de los traductores profesionales se limita a uno o dos campos de conocimientos está perdiendo terreno frente a la expansión en volumen y variedad que está alcanzando la Traducción (Ulrych 2005: 22). Se está produciendo, como señala Pym (1998), un giro hacia nuevos modelos de “no especialización”, lo que normalmente se conoce como “flexibilidad”, tendencia que refleja el fenómeno de la movilidad laboral en general (*ibíd.*: s.p.).

En línea con Calvo (2012: 87) cuando alude a la realidad del traductor en equipos de trabajo complejos, Pym (1998) afirma que, como consecuencia de esta flexibilidad necesaria en el mercado, se incrementan las posibilidades de colaboración con otros expertos fuera del campo de la Traducción (*ibíd.*: s.p.)⁶²:

⁶² [Nuestra traducción:] Vista la aceleración de los cambios, la flexibilidad y la adaptabilidad son más valoradas en el mercado que un conocimiento profundo en un campo específico. Dada esta limitación, los traductores trabajan cada vez más en equipos o, al menos, con personas que no son traductores. Los ejemplos que podemos aplicar aquí van desde [...] hasta la participación como miembro activo de equipos de investigación, combinando las destrezas

«Given the acceleration of changes, flexibility and adaptability are of greater market value than is field-specific in-depth knowledge. [...] Given this limitation, translators increasingly work in teams or at least in conjunction with non-translators [...] Examples here could be anything from [...] to participating as an active member of research teams, combining properly translational skills with the more general use of foreign languages for research work».

Por una parte, el trabajo colaborativo se hace imprescindible para el traductor en contextos laborales que están marcados por una sociedad globalizada, con fuertes conexiones entre las ocupaciones. Por otra, la propia indefinición de la TI, como veremos en el capítulo 4, convierte en imprecisos los límites de la profesión del traductor. Esta flexibilidad de su perfil parece convertirle en un sujeto movable en términos laborales, una realidad cada vez más frecuente y necesaria (Ulrych 2005; Clarke 2014).

De acuerdo con Dam y Koskinen (2016), a pesar de que la práctica de la traducción en sí puede identificarse y diferenciarse de otras actividades, se caracteriza porque sus límites son inestables y las personas que participan en ella, esto es, los traductores, están en constante movimiento entre el centro y la periferia de la tarea traslativa. Consideramos que este hecho está vinculado, precisamente, a la dificultad de delimitar las fronteras de la propia disciplina y, de ahí, como venimos analizando, que los ET hayan sido considerados como “interdisciplina” (Snell-Hornby 1994). De hecho, como esgrime Paloposki (2016), “‘doing translations’ does seem to be a step away from ‘translating’”, donde, en muchos casos, la traducción se esconde detrás de otras actividades o se considera una tarea híbrida (*ibid.*) o, de acuerdo con Mayoral (2004), una actividad compleja y “polifacética” (*ibid.*: s.p.).

En este sentido, Dam y Koskinen (2016: s.p.) señalan que la profesión del traductor tiene unos límites que están en continua redefinición, subrayando su contacto con otros campos profesionales:

«This is particularly true for less established and contested professions such as translation: its contours are under constant renegotiation both internally and externally. The boundaries of the translation profession are also in contact both with other professional fields and with activities beyond professional practice».

Tal y como afirma Pym (2009: 33), la traducción puede ser la principal ocupación de estos sujetos o, incluso, uno de sus otros puestos de trabajo, a lo que el autor denomina “multiprofesionalismo” (*ibid.*). En este sentido, Katan (2009) recoge en su estudio como resultado de las encuestas a un total de 1.000 traductores e intérpretes, que rara vez desempeñaban una sola actividad. El 70 % de los profesionales admitieron que tenían una segunda función mientras que más de la mitad afirmaron que, a veces, tenían hasta una tercera ocupación y, en menor ocasión una cuarta, no relacionada con la TI (*ibid.*: 118).

traslativas propiamente dichas con el uso más general de las lenguas extranjeras para el trabajo investigador.

Para reflejar la variedad de sectores de empleo en los que trabajan los egresados en TI en nuestro país, acudimos a la obra de referencia para nuestra titulación, el *Libro Blanco* de Muñoz Raya (2004). En él se recoge información adicional obtenida de estudios acerca de esta temática en tres universidades españolas: los estudios de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el estudio de la Universidad Pontificia de Comillas (UPCO) y el de la Universidad Jaume I (UJI). Especialmente subrayamos que las encuestas de egresados reflejan perfiles profesionales afines no específicamente dedicados a la TI en exclusiva:

- Docente de lenguas 24,5%
- Revisor 16,6%
- Administrativo 15,6%
- Intérprete social / mediador intercultural 13,1%
- Intérprete de conferencias 8,3%
- Jefe de proyectos 7,3%
- Comercio exterior 7,3%
- Redactor 5,1%

De los resultados de estos estudios observamos que, como afirma Calvo (2010: 288) “la dedicación a la traducción solo representa un tercio de las salidas profesionales de los licenciados, mientras que sectores profesionales tan diversos como el comercio exterior, la docencia de lenguas o la administración con idiomas atraen a cerca del 60 % de los egresados”. Asimismo, Plaza (2014: 107) interpreta que los datos derivados de esta publicación revelan una gran movilidad laboral entre los traductores e intérpretes, visto que la mayoría de los encuestados afirmaron haber cambiado de trabajo a lo largo de su carrera profesional.

Esta realidad manifestada a través de los datos de inserción laboral ratifica la versatilidad, el dinamismo laboral del perfil del egresado en TI y su capacidad de adaptación a diferentes contextos de trabajo en consonancia con la idea de Mayoral de *traductor versátil* (Mayoral 2006) y con los principios de Bolonia expuestos en el capítulo 2. Abordaremos las referencias a la versatilidad y polivalencia del traductor en relación con los nuevos perfiles que se han originado para este profesional en los últimos años, especialmente a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización en el capítulo 4 (apartado 4.2.2. *La ID para el profesional de la TI: nuevas necesidades del mercado global*).

En definitiva, Turmann (2004: 7) señala que cambiar de trabajo puede significar más que cambiar de empresa o de industria, esto es, puede conducir a emprender una carrera profesional o una ocupación diferente. En este sentido, es vital garantizar que las oportunidades de aprendizaje respondan a la necesidad de asegurar tanto la empleabilidad como la adaptabilidad de los trabajadores a lo largo de su trayectoria profesional, fomentando, a su vez, las habilidades para la movilidad laboral. A respecto de la movilidad profesional tanto dentro de TI como entre sectores, Kearns (2008: 203), ya advertía la necesidad de formar a los estudiantes de nuestra titulación ofreciéndoles las

habilidades genéricas necesarias para tener éxito en una gran variedad de diferentes tareas y puestos de trabajo.

3.3. Las dobles titulaciones en TI: iniciativa para diversificar la oferta educativa

- *Necesidad de diversificación en la formación en TI*

La respuesta desde la formación en TI a la demanda social de personas con un manejo activo de lenguas extranjeras en diversos contextos laborales y, por otro, la creciente demanda de formación que integre el aprendizaje práctico de estas lenguas, según Calvo (*ibid.*: 316), es la diversificación. Ya Pym en el año 1993 aludía también a la necesaria diversificación de la formación del traductor como consecuencia de la creciente especialización del mercado: “The greater the specialization of the market, the greater the translators' interest in diversifying their competence [...]” (*ibid.*: s.p.).

En vista de los aspectos analizados en el capítulo 2, Bolonia nos brinda la oportunidad de reformular los planes de estudio, al tiempo que propicia el escenario para poner en marcha nuevas propuestas metodológicas y de innovación docente, concretamente hacia la ID. Con respecto a la TI, en este sentido, Ferreira-Alves (2008: 55) argumenta que el objetivo es preparar a los sujetos de acuerdo con la descripción de “traductor funcional” de Nord (2005: 210-211) “a professional translator, characterized by the awareness that translation today is used in the most varied communications and situations, thus requiring a special flair for articulating professional knowledge with the most suitable social norms and technical-functional skills”⁶³ (cit en. Ferreira-Alves 2008: 55). Para conseguirlo, Ferreira-Alves (*ibid.*) manifiesta que esta enunciación solo deja margen a un tipo de formación que sea equilibrada y diversificada (al tiempo que compatible con las nuevas demandas profesionales y personales a las que se enfrenta el traductor) capaz de cumplir con las variadas exigencias del mercado. El autor sugiere que una “opción sabia” es la adopción de un enfoque multi e interdisciplinar, que posibilite la preparación del traductor para integrarse en nuevos contextos de trabajo con relativa facilidad. En definitiva, y al hilo de los fundamentos de Bolonia, la formación que postula se centra en el individuo e implica una intervención activa, así como una orientación profesional: “a more human interactive and pro-active kind of training focused on the individual as a person whilst at the same time professionally oriented [...]” (*ibid.*).

En esta línea, Ulrych (2005) apuesta por la elaboración de programas de TI flexibles y multidimensionales que puedan actualizarse para mantenerse al día de acuerdo con los requisitos profesionales en constante cambio (*ibid.*: 22). Esta autora pone de manifiesto la relevancia de la palabra “**flexibilidad**” en el mundo de la traducción profesional, cualidad que necesita verse reflejada también en la formación de traductores (*ibid.*).

⁶³ [Nuestra traducción:] Un traductor profesional, concienciado de que la traducción hoy día se emplea en las comunicaciones y situaciones más diversas, por lo que requiere un toque especial para articular el conocimiento profesional con las normas sociales y las destrezas técnicas y funcionales más apropiadas.

Como consecuencia, en el análisis de las memorias Verifica este término será objeto de estudio para comprobar si se usa en relación con esta oferta amplia y variada necesaria en TI para lograr la versatilidad y adaptabilidad que exige el mercado laboral a los egresados en nuestro campo.

- *Obstáculos para estudios de carácter interdisciplinar en TI*

A pesar de estas aspiraciones, para entender el enfoque de la TI con respecto a las reformas planteadas en el marco del EEES, es preciso vincularlo a los aspectos del sistema universitario español que influyen de manera decisiva en la orientación del diseño de los programas formativos de nuestra disciplina en dos posibles direcciones contrapuestas: o bien, en torno a una formación más fragmentada y especializada, o bien más general y aplicada. Aunque nuestro objetivo no es analizar la integración de los currícula en TI por exceder los límites de nuestro estudio, consideramos pertinente exponer, a grandes rasgos, los obstáculos que detectamos para conseguir una oferta de carácter interdisciplinar en nuestra disciplina.

Calvo y Chouc (2011) admiten que en el currículo en TI no se ha avanzado lo suficiente para ofrecer la respuesta formativa más ajustada a la realidad de los egresados que exponíamos más arriba: “curriculum design has failed to diversify into better adapted courses and more combined, interdisciplinary studies”. Este aparente fracaso de la TI que señalan las autoras ante la posibilidad de sacar el máximo provecho de las recomendaciones de Bolonia para construir modelos más flexibles e interdisciplinares, viene motivado por los obstáculos que señalábamos en el capítulo 2 para conseguir la ID en el sistema universitario español, originados generalmente por una tendencia acusada hacia la especialización y una escasa tradición en integración curricular con enfoque aplicado e interdisciplinar. Tomaremos como referencia el análisis de Calvo (2010: 180-185) para ofrecer un resumen de las debilidades del sistema en este sentido y sus principales consecuencias para la cooperación entre disciplinas en la formación (en general y, más adelante, para la TI):

RECOMENDACIONES DE BOLONIA	PUNTO DE PARTIDA EN EL SISTEMA UNIV. ESPAÑOL
Bolonia apuesta por un modelo en el currículo de base flexible para el aprendizaje permanente (1) en contraposición a la especialización (2).	La organización del modelo de conocimiento en España se caracteriza por la fragmentación y la especialización (2). (Calvo 2010: 184).
La fragmentación curricular es un resultado no deseado.	En España no se ha conseguido una conexión transversal en el currículo a nivel general. (<i>ibid.</i>).
La ID es un concepto clave para la cooperación docente y la cohesión en el currículo.	En los planes de estudio más recientes se contempla la convivencia de diferentes disciplinas pero no formas de fusión o aplicación de unas con otras (<i>ibid.</i> : 185).
El modelo por competencias es un instrumento para superar la “superespecialización” del sistema universitario hacia propuestas de carácter ID	Ausencia de políticas de centro o legislativas oficiales para cooperación docente interdisciplinar (<i>ibid.</i>).

Tabla 15. Obstáculos para la ID en el sistema universitario español.

Las características que hemos recogido en la tabla anterior del sistema universitario español (fuerte especialización en la organización institucional y académica, escasas iniciativas de coordinación parcial con simple agrupación o yuxtaposición de disciplinas más o menos relacionadas en los planes de estudio, etc.) tienen consecuencias directas en los ET. Así describe Calvo (2010: 313) el modelo de la TI, cuando todavía no se habían implantado definitivamente los Grados en nuestro país:

«[...] TI es un modelo netamente multidisciplinar pero en muchas LTI [Licenciaturas en Traducción e Interpretación] no se ha conseguido aún la coordinación curricular necesaria para alcanzar la interdisciplinariedad institucional y curricular adecuada».

Por otra parte, concluimos que el diseño del currículo en TI hereda el tradicional concepto del conocimiento en parcelas especializadas y con escasas posibilidades de conexión del sistema universitario español, catalogado en el plano MD a gran distancia de la ID y la genuina transversalidad (Calvo *ibíd.*: 180). Por lo general, la rigidez y la actitud conservadora en la reforma curricular de la TI en España que se deriva de esta información confirman que se está perdiendo la oportunidad de flexibilizar y poner en marcha soluciones innovadoras impulsadas desde Bolonia. Uno de los obstáculos que advertíamos para conseguir esta diversificación es el control centralizado del Gobierno, característico del sistema universitario español, que recorta la autonomía universitaria. La interpretación que hace de las recomendaciones de Bolonia, por ejemplo, en vez de favorecer la flexibilidad que predica, obstaculiza también algunas de las iniciativas en la titulación en TI, por ejemplo, por el aumento de los contenidos comunes “a veces hasta un 75 % del currículum, frente al 30-40 % anterior en el marco de las Comunidades Autónomas” (*ibíd.*: 318).

También es cierto que en TI ha visto la luz alguna propuesta de integración en el currículo que favorece la diversificación, pero normalmente a nivel de posgrado. Es el caso del Posgrado Interuniversitario titulado *La Traducción y la Sociedad del Conocimiento* organizado de manera conjunta por la Universitat Jaume I, la Universitat d’Alacant y la Universitat de València. Teniendo en cuenta, como veíamos en el capítulo 2, que los estudios en este segundo nivel gozan de una mayor autonomía para propiciar la innovación y la ID (Carrera *et al.* 2005: 27), esta oferta formativa ambiciosa cumplir la mayoría de las directrices de Bolonia en esta etapa (Borja y García Izquierdo 2008: 8-9):

«[...] ser variado, interuniversitario, **multidisciplinario**, flexible (que permitiese la formación a lo largo de la vida y el reciclaje constante), que fomentase la movilidad y, sobre todo, en este caso particular, que habilitase para las diversas y diferentes competencias profesionales que la nueva situación en Europa exige al traductor».

Sin embargo, a pesar de que se trata de un esfuerzo plausible por la integración y el diseño de los contenidos establecidos de forma conjunta, como hemos explicado en capítulos anteriores, las cotas de ID que recomienda Bolonia van más allá de ser “multidisciplinario” y alcanzar la competencia en los ámbitos de especialidad que se cubren en el programa de estudios.

En cualquier caso, parece entreverse que la adopción de la ID como enfoque para el diseño de los programas de estudio es todavía una asignatura pendiente en nuestro país y que, por tanto, el currículo en TI hereda el concepto tradicional de conocimiento en parcelas especializadas, con escasas posibilidades de conexión del sistema universitario español (Calvo 2010: 180-181). Estas limitaciones que hemos señalado a la hora de avanzar hacia proyectos formativos más flexibles e interdisciplinares pueden, tal vez, dar sentido a las posibles dificultades a la hora de configurar una oferta que aspire a mayores cotas de ID en nuestra disciplina en España.

- *Marco para el estudio de las dobles titulaciones en TI*

El ejemplo específico de formación que va a ser objeto de análisis en nuestro estudio de la ID y su manifestación en instrumentos de Bolonia es el de la doble titulación (DT) en TI en España, como anunciábamos en el capítulo 2. De esta forma, mediante la creación de un corpus *ad hoc* (DOBTI) que se deriva del corpus principal VERIFID, completaremos los datos relativos a la última variable de estudio para cubrir el estudio de las titulaciones conjuntas en el marco del EEES. Las cuestiones sobre el diseño y la metodología para DOBTI quedarán debidamente expuestas en el capítulo 5 (*Método de investigación*), mientras que el análisis y la presentación de resultados se abordará en la parte II del capítulo 6 (*Corpus DOBTI: mapa del catálogo de dobles titulaciones para la TI en España*).

La iniciativa de crear titulaciones conjuntas se concibe como una vía para garantizar la flexibilidad curricular y, por tanto, la adecuación a las exigencias cambiantes del mercado laboral (Rauhvargers 2012: 5). Ya en el capítulo 2, apuntábamos que las titulaciones conjuntas (Benelux Bologna Secretariat 2007-2010) se conciben como una estrategia fundamental para alcanzar la mayoría de los objetivos de la reforma. Sin embargo, recordemos que distinguíamos dos tipos de programas conjuntos: las dobles titulaciones o dobles grados (*double degrees*) y las titulaciones conjuntas o *joint degrees*, consideradas las “genuinas” (Periáñez y de la Peña 2008; Gourbesville 2013), por ser las que favorecen una enseñanza interdisciplinar, esto es, la ID como enfoque en el currículo de programas integrados (Carrera y Viñuela 2005).

Así, en la doble titulación, el programa se crea con la intención de que suponga una vía de obtener dos títulos simultáneamente, incluso en dos campos de conocimiento diferentes, en un período de estudio menor que si se cursaran por separado. En cambio, en la titulación conjunta la intención es establecer una intensa colaboración entre las instituciones y una integración de los resultados de aprendizaje en el programa de estudios, donde el alumno recibe un único título emitido en colaboración por las dos instituciones.

De este modo, confirmamos que, para el caso de la TI, el catálogo de programas conjuntos está formado por dobles titulaciones, la modalidad que se ha desarrollado hasta ahora en

España en el marco de nuestra disciplina (Morón 2013). Hemos de mencionar a este respecto, que hemos observado una escasez de estudios publicados sobre este tipo de oferta en TI en nuestro país, por lo que el trabajo de Morón (*ibid.*), a pesar de limitarse al análisis de las titulaciones conjuntas internacionales, será nuestra referencia para el examen de este fenómeno.

Así pues, de entre los datos que aporta el mencionado trabajo, Morón (2013: 37) señala que, en el marco normativo español actual, para que se conceda la mención de Título Conjunto es necesaria la acreditación, sin la que el título se oferta a modo de doble titulación o titulación múltiple nacional o internacional. De acuerdo con el catálogo de títulos, señala esta autora, normalmente se trata de títulos propios de ámbito nacional “ofertados por la propia institución que otorga el título o resultados de la cooperación interuniversitaria a nivel nacional, que no encajan en el modelo de titulaciones conjuntas internacionales en los informes y trabajos europeos” (*ibid.*).

En cuanto al valor formativo del título conjunto, de acuerdo con Morón (2013: 35), puede venir justificado por dos razones: porque suponga un aumento de la empleabilidad en los sujetos, ya que obtienen varios títulos y revaloriza su formación de cara a la inserción laboral, o porque este tipo de formación debería aspirar a establecer conexiones entre distintos campos de conocimiento que es el aspecto más destacado para nuestro estudio de la ID en las DT como herramienta de Bolonia. Esta autora señala que el valor de la ID en este tipo de titulaciones no tiene, por lo general, el reconocimiento en el contexto académico y laboral español, caracterizado por una preferencia hacia modelos de profesión y formación monodisciplinares (Calvo 2009: 51), desaprovechando así la oportunidad de incrementar las oportunidades de los sujetos a partir de la cualificación del sujeto en varias disciplinas (Morón 2013: 42).

Existen discrepancias con respecto a las mayores cotas de empleabilidad por tener una doble titulación, ya que no parece, de acuerdo con Culver *et al.* (2012: 57), que los empleadores valoren tan positivamente estas titulaciones para que sean decisivas a la hora de la contratación. Por su parte, los estudiantes también encuentran dificultades a la hora de valorar la posibilidad de formación ID que le ofrece el título conjunto, es más, sus críticas giran en torno a la idea de “una escasa especialización en sus propios ámbitos de estudio” (Morón 2013: 54).

Si bien son limitadas las publicaciones sobre esta oferta en nuestro país, como advertimos, el trabajo de Morón (2013) nos servirá de antesala a nuestro mapa sobre las DT en TI en el ámbito nacional. Por otra parte, como antecedente de nuestro estudio tenemos la contribución de Ortega (2017) en el marco de la CCDUTI que, como veremos en el capítulo dedicado a la metodología, supone un trabajo de carácter exploratorio de la oferta de DT en TI que nos servirá de referencia para completar, mediante nuestro análisis, el panorama en nuestro país de estos programas potencialmente interdisciplinares en TI.

3.4. Conclusiones Capítulo 3

Las conclusiones que extraemos del análisis llevado a cabo en las líneas anteriores son las siguientes, atendiendo a los epígrafes en los que hemos dividido el capítulo. Hemos de recordar que cada uno de estos epígrafes es un tema de gran calado en sí mismo y su tratamiento en este capítulo se ha llevado a cabo de manera resumida, con el objetivo de realizar la panorámica necesaria para entender la aportación de nuestro estudio a los ET.

Formación por competencias en TI

En el contexto de reformas del EEES, hemos visto que nuestra disciplina ocupa una posición aventajada con respecto a otras disciplinas en relación con la propuesta del modelo de competencias de Bolonia y de metodologías docentes centradas en el estudiante. Corroboramos la importancia de la adquisición de competencias genéricas o transversales en los futuros egresados en TI, como veíamos en el capítulo 2, consideradas cruciales para conseguir un empleo, mantenerlo y ser capaz de moverse en el mercado laboral a lo largo de la vida entre distintas ocupaciones y sectores profesionales, al hilo de la definición del término empleabilidad de Ramos (2009: 1) y de acuerdo con autores como Pym (2005) y Kearns (2006: 196). Es más, la competencia traductora, en vista de su correspondencia con las competencias genéricas de Tuning, se concibe como transversal y, por ende, aplicable y deseable en otras disciplinas y por otros perfiles profesionales distintos al TI (Kelly 2007; Morón 2010b; Calvo 2011).

Movilidad en TI en el marco del EEES

Tomando como referencia la *Declaración de Germersheim* de 2004 (Kelletat y Hagemann 2004) como el documento que examina las implicaciones del Proceso de Bolonia en la formación de traductores a escala europea (Kearns 2006: 225-226), hemos destacado, de entre las ventajas más notables que deberían resultar de la puesta en marcha de Bolonia en el ámbito de la formación de traductores, la movilidad como una vía para flexibilizar la formación en TI hacia la ID y el desarrollo de competencias que potencien la empleabilidad del traductor.

Dentro de la movilidad académica, hemos abordado específicamente, además de la transnacional, la *Spontaneous Virtual Mobility* o SVM [movilidad virtual espontánea] (Morón 2016). En primer lugar, hemos puesto en evidencia el impacto positivo de la movilidad internacional en relación con el desarrollo de la competencia traductora. Para ello nos hemos basado en el estudio de Soriano (2010). A partir de este análisis, observamos que la experiencia de la movilidad internacional es de gran valía para el currículo en TI, así lo diagnosticamos a partir del análisis del impacto positivo de la movilidad para el desarrollo de la competencia traductora (Soriano 2010), en línea con las competencias transversales que demandan los empleadores (Atkinson *et al.* 2006; Kearns 2008: 74).

En cuanto a la movilidad virtual espontánea, Morón (2016b) explica cómo esta experiencia parece propiciar el entorno para desarrollar iniciativas de formación interdisciplinar en TI, si bien esta abre más interrogantes en la investigación en formación de traductores que los que cierra. Este tipo de movilidad pone de manifiesto, además, la necesidad creciente del trabajo en equipos donde el traductor desempeña su tarea en grupos interdisciplinarios (Way 2004, Calvo 2012).

Por otra parte, hemos abordado la movilidad profesional. En vista de la creciente tendencia hacia la flexibilidad en la profesión del traductor, el trabajo colaborativo se hace imprescindible en un entorno globalizado y con fuerte dependencia entre sectores. Al mismo tiempo, la propia indefinición de los límites en nuestra disciplina se traslada a la profesión, que hace del traductor un sujeto móvil, no solo en el contexto académico sino también en el laboral. Por otra parte, las necesidades de responder en distintos sectores de empleo, y tal y como demuestra el Libro Blanco de TI (Muñoz Raya 2004), resultados a su vez ratificados en estudios posteriores (Morón 2010, Calvo 2010, Morón y Medina 2016, Kuznik 2016, entre otros) denota, al tiempo, su habilidad para asumir diferentes ocupaciones, simultáneamente a sus funciones de traducción (Katan 2009) o para ir cambiando de trabajo a lo largo de su carrera profesional (Plaza 2014).

Dobles titulaciones en TI para diversificar la oferta educativa

Al hilo de las otras ventajas incluidas en la *Declaración de Garmersheim* (flexibilidad y dinamismo para crear nuevas oportunidades formativas y dar entrada a estudiantes de otras áreas), en este apartado retomamos los obstáculos para la ID en el conjunto del sistema universitario español (identificados en el capítulo 2). De esta forma, diagnosticamos que estas trabas tienen implicaciones directas en el diseño de posibles programas formativos en TI orientados hacia una mayor ID.

Al parecer, no se ha avanzado lo suficiente en el currículo en TI para ofrecer la respuesta formativa de acuerdo con los principios enunciados desde Bolonia (Calvo y Chouc 2011), que debería ser la diversificación en los programas de estudio con un enfoque interdisciplinar.

En la última parte del capítulo, por tanto, ofrecemos el marco para el análisis descriptivo posterior del catálogo de DT en TI en España (capítulo 6). Estos dobles grados, conocidos en España como PCEO, parecen ser, hasta la fecha, la modalidad que existe en TI dentro de la variedad de programas conjuntos (Morón 2013).

A pesar de las aparentes ventajas formativas de esta oferta: el refuerzo de la empleabilidad de los sujetos y la posibilidad que proporciona de establecer vínculos entre diferentes áreas de conocimiento (Morón 2013: 35), son escasos los estudios a excepción del trabajo de Morón (2013) que aborden las DT en TI en el panorama nacional. Así bien, mediante nuestro análisis que llevaremos a cabo en el capítulo 6 con la creación del corpus DOBTI, aspiramos a cubrir el estudio de una parcela formativa en TI que, al parecer, no se ha

investigado con la suficiente profundidad, a pesar del interés que despierta este tipo de oferta en el entorno académico (Ortega 2017) y su potencial para abrir vías de ID en nuestra disciplina (Morón 2013).

CAPÍTULO 4

LA ID EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

➤ Introducción Capítulo 4

En el presente capítulo examinaremos el objeto de nuestro estudio, la ID, en su conceptualización en el marco de los ET.

En primer lugar, para entender el vínculo entre la ID y los ET, realizaremos un repaso general del desarrollo de estos estudios entendido, de acuerdo con Snell-Hornby (2006: 115), como un conjunto de “giros” (*turns*)⁶⁴. En esta primera parte, abordaremos en términos generales cómo estos giros que se producen en los ET desde su establecimiento (Holmes 1972), principalmente en el marco de las corrientes descriptivistas, contribuyen a su consolidación como campo de conocimiento autónomo y, más tarde, como interdisciplina. Precisamente, es relevante para nuestro estudio de la TI como interdisciplina poner en evidencia que la transición del enfoque prescriptivista, estático, subjetivo y orientado al texto origen al enfoque descriptivista, dinámico, objetivo y centrado en el texto meta es indicativo del cambio de paradigma en los ET. Solo después de esta transformación paradigmática, según Seymenm *et al.* (2016), caracterizada por el nuevo énfasis en factores culturales y situaciones comunicativas, es cuando se manifiesta la naturaleza interdisciplinar de la Traducción en la segunda mitad del siglo XX (*ibíd.*: 199-200).

Pasaremos seguidamente a relacionar las formas de cooperación e interacción entre las disciplinas descritas en el capítulo 1 (*MIT disciplinarity*) con los ET a lo largo de la evolución descrita arriba. La propia indefinición del concepto de Traducción justifica la relación de nuestro campo con otras disciplinas en distintas décadas, creando espacios para la cooperación interdisciplinar (Snell-Hornby 2006: 156). Veremos cómo, a partir de esta mutabilidad que caracteriza a la TI, otras áreas de conocimiento van a marcar su desarrollo como disciplina, puesto que, como esgrime Snell-Hornby (*ibíd.*: x), “No discipline (or school of thought or individual scholarly investigation) arises in a vacuum”.

Para ello, basándonos en los parámetros del diseño de Calvo (2010: 46-66) que resultan relevantes para nuestro estudio, examinaremos el desarrollo de los ET de acuerdo con las fases principales identificadas en la evolución contemporánea del concepto de Traducción/objeto de estudio de la TI. De forma paralela a este repaso, determinaremos el nivel de ID en los ET según el esquema que establece Kaindl sobre los grados de cooperación entre disciplinas (1999 en Göpferich 2011: 4). Es lo que vendremos a denominar el *plano epistemológico*, puesto que la concepción de la ID es utilizada para la definición propia de la disciplina de los ET.

Después de este análisis de los niveles de ID en los ET, expondremos los debates más

⁶⁴ “A turn is not a shift of the whole polydiscipline from one direction to another but a new perspective, a new angle within TS, attracting an increasing number of researchers for a certain time, as a fashion.” (Gambier y van Doorslaer (2016: 2). [Nuestra traducción:] Un giro no es un cambio que afecte al conjunto de la polidisciplina de una dirección a otra, sino una nueva perspectiva, un nuevo ángulo dentro de los ET que atrae a un número creciente de investigadores durante un tiempo determinado, como una moda.

relevantes a partir de la concepción de la TI como interdisciplina. A partir de los interrogantes que plantean Gambier y van Doorslaer (2016: 4), analizaremos (1) la autonomía de los ET, pero también el reclamo de su naturaleza interdisciplinar, (2) en contraposición a esta primera postura, la ID en los ET como obstáculo para su reconocimiento como disciplina y (3) el nivel de ID que podemos entender como “deseable”, según el modelo de Kaindl (1999): la TD o la ID recíproca.

En el segundo bloque del capítulo, examinaremos la ID en sus manifestaciones disciplinarias en dos planos adicionales: *el investigador y el profesional*. El análisis del primer ámbito ayuda, por una parte, a entender cómo la ID se ha convertido en un objeto de estudio en sí misma. Por otra, la presencia de la ID es cada vez más destacada en el ámbito específico de la investigación en los ET a causa de la necesidad de interacción con otras áreas para dar respuesta a cuestiones científicas, con las implicaciones que esto supone en la práctica investigadora. Además, nos serviremos del esquema de Kaindl (1999) utilizado en el plano epistemológico para determinar la orientación interdisciplinar en la producción científica de los ET con un estudio de caso diseñado para lograr esta aproximación.

Por otra parte, el tratamiento del plano profesional contribuye a un conocimiento más exhaustivo del potencial que tiene la ID en profesiones como la del traductor e intérprete. La principal motivación es que el mercado global, fuertemente influenciado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, demanda nuevos perfiles más flexibles y exige nuevas formas de ejercer la traducción. Por lo tanto, abordar la realidad profesional del traductor es de obligado cumplimiento ya que constituye el entorno donde se verifica el carácter interdisciplinar de la actividad traslativa.

Solo así, entendemos, podrán definirse las aristas de este complejo concepto y comprender las proyecciones del concepto en los ET. Examinar estos contextos resulta necesario para observar cómo se manifiesta el fenómeno de la ID en todas sus vertientes: desde el plano epistemológico, pasando por el investigador y terminando con la práctica profesional.

4.1. Análisis del plano epistemológico de los ET

En este primer bloque del capítulo abordaremos el plano epistemológico de los ET, para el que identificaremos los niveles de cooperación entre disciplinas según el modelo de Kaindl (1999), así como los debates que han surgido en su evolución hacia la concepción de la TI como campo interdisciplinar.

4.1.1. Principales enfoques y giros en la evolución de los ET

En este primer apartado abordaremos las diferentes fases que distinguimos en la evolución del concepto de Traducción y, por tanto, de los ET, desde que empezó a emerger como disciplina académica propia, surgida bajo la primacía de otras áreas de conocimiento (Schjoldager 2008: 134), hasta el momento en el que pasa a considerarse una interdisciplina (Snell-Hornby 2006: 70-71). Para ello, identificaremos los momentos clave que han marcado los avances disciplinarios.

Aunque, si bien es cierto que la práctica de la traducción se consolidó hace ya muchos años, el estudio de la Traducción comenzó, como relata Munday (2016: 27), como una metodología para el aprendizaje de idiomas o como parte de la Literatura Comparada, en forma de seminarios de Traducción y cursos de Lingüística Contrastiva. No fue hasta la segunda mitad del siglo XX, subraya este autor, cuando el estudio del campo se convirtió en una disciplina académica: “The study of translation as an academic subject has only really begun in the past fifty years” (Munday 2001: 5).

El artículo de Holmes “The Name and Nature of Translation Studies” (presentado en el Tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada en Copenhague en el año 1972) supuso un paso de calado para la evolución y configuración de la disciplina, puesto que Holmes sería quien utilizara, por primera vez, la denominación de “Estudios de Traducción” (ET) o *Translation Studies*. Su deseo no era otro que permitir que la disciplina de los ET pudiera configurarse como un área de conocimiento propia, separada de otras disciplinas o materias a las que estuvo ligada desde sus inicios, movido por el anhelo de consolidarlos como una disciplina separada. Hasta el momento de esa publicación, la Traducción se había entendido como una actividad accesoria, relegada a un segundo plano frente a la Lingüística y la crítica literaria, con falta de consenso en su denominación y su alcance (Schjoldager 2008: 134):

«Before the 1970s, when the field began to emerge as a proper academic discipline, translation was mainly discussed and analysed under the headings of other disciplines, especially linguistics and literary criticism, and there was no consensus as to its name, scope and structure».

En cualquier caso, parece que la denominación propuesta por Holmes años atrás, tal y como apuntara Lefevere (1978), responde a las necesidades de identificación de una disciplina que se ocupa de “los problemas surgidos a partir de la producción y la

descripción de traducciones”, sugerencia aneja a las actas del Congreso celebrado en 1976 en Lovaina sobre Literatura y Traducción.

A partir de ese momento, como anunciábamos en la introducción, en el desarrollo de los ET a menudo se va sucediendo un giro tras otro, entendemos como momentos revulsivos de cambio y evolución en la propia disciplina. Así lo explica Cronin (2010: 1):

«Accounts of translation studies often turn to turns. The 1960s and 1970s were said to be characterised by the linguistic turn while the 1980s and 1990s saw the emergence of the cultural turn in translation studies scholarship (Snell-Hornby, 2006). These turns were largely determined by developments in adjacent disciplines – linguistics, cultural theory, history – that appeared to offer new or interesting perspectives for translation scholars».

En este contexto, y con el fin de proveer una base epistemológica de nuestra disciplina suficiente para el estudio propuesto de la ID en los ET, analizaremos los progresos que han tenido lugar, fundamentalmente, en el marco de las corrientes descriptivistas, y que han propiciado su consolidación como campo de conocimiento autónomo.

Para contextualizarlos nos basaremos en el panorama global de los ET que determina Holmes con el fin de mostrar la cobertura de las diversas áreas de estos estudios. Además, la relevancia de presentar en estas líneas el esquema de Holmes está justificada en la actualidad, puesto que las divisiones manifestadas se consideran aún lo suficientemente flexibles para incorporar los últimos desarrollos en los ET, como los avances tecnológicos de los últimos años (Munday 2016: 19).

Gideon Toury (2012 [1995]), años más tarde, recogía este esquema en su publicación para profundizar en el conocimiento de la rama de los Estudios Descriptivos de Traducción, dentro de la división propuesta por Holmes, en su deseo de dotar, al menos, de “relativa” autonomía a los ET “no empirical science can make a claim for completeness and (relative) autonomy unless it has a proper descriptive branch” (Toury 1995: 1):

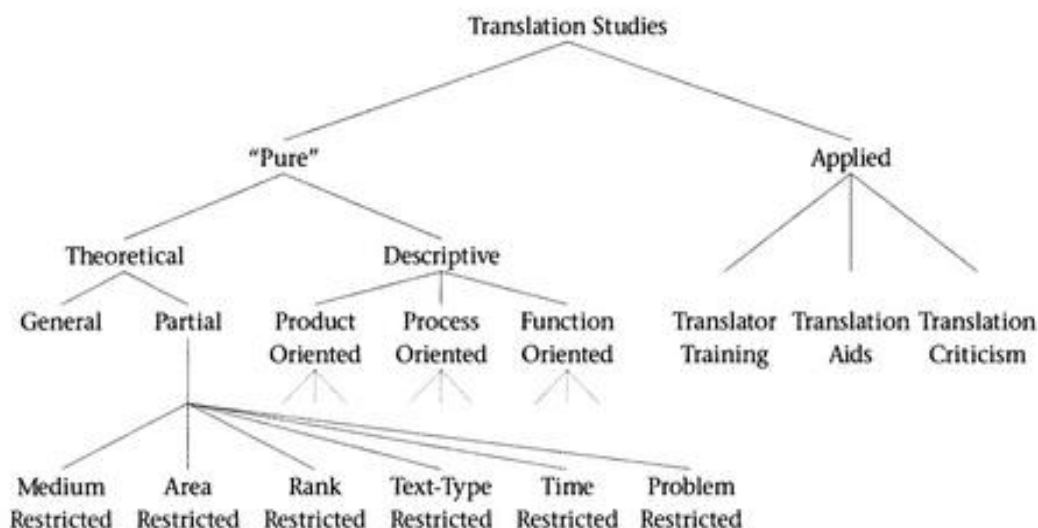


Gráfico 23. Mapa básico de Holmes de los ET (en Toury 2012 [1995]: 4).

Una de las principales razones a las que alude el propio Toury para justificar el interés por desarrollar esta rama descriptiva dentro de los ET es la orientación predominante hacia las aplicaciones prácticas que marcaba el trabajo académico principalmente desde los sesenta (Toury 2012: xii). La corriente de los Estudios Descriptivos de Traducción (el *primer giro* que destacamos en este epígrafe) tiene como objeto de análisis tres de los aspectos que se convertirán, a su vez, en puntos de reflexión y debate en los años venideros hasta nuestros días: el producto, la función y el proceso. De manera significativa, los enfoques orientados a la función y al proceso resultarán ciertamente reveladores para el desarrollo de teorías en los ET de actualidad vigente.

Toury subraya que una de las vertientes menos exploradas en la época de la obra de Holmes pero que, sin embargo, ha ganado en popularidad en los recientes trabajos en los ET (Toury 1995: 18) son los Estudios Descriptivos de Traducción orientados a la función (*function-oriented DTS*). Con este término, Holmes hacía referencia a la descripción de la función de las traducciones en la situación sociocultural receptora: “it is a study of contexts rather than texts” (Holmes 1994: 72).

Al hilo de este interés por la rama descriptiva de los ET y, concretamente, por esta última subdivisión, es importante reseñar que la emergencia de los ET como disciplina independiente se convierte en realidad, gracias a la influencia de las corrientes pragmáticas a lo largo de la década de los años setenta (Snell-Hornby 2006: 47). En este sentido, advertimos el *segundo giro* con el desarrollo de las teorías funcionales que surgieron en Alemania y Finlandia principalmente. Estas teorías supusieron la introducción de principios y conceptos (Reiss 1971) sobre la finalidad que perseguía la traducción y sirvieron de núcleo central para el desarrollo de teorías como la teoría del *skopos* (Vermeer 1978) o de la acción traductora (Holz-Mänttari 1984). Queda patente que la motivación ahora se aleja de aquella que centraba sus esfuerzos en teorizar sobre aspectos lingüístico-textuales, fundamentalmente en relación con el texto de partida, que constituyeron el foco de atención de las teorías prevalecientes hasta la fecha.

A partir de ese momento, los enfoques funcionales son los que comienzan a ganar terreno en los ET. Si bien, en los años setenta, los ET comenzaron a surgir tímidamente como una disciplina, fue en los años ochenta cuando se configuró su silueta y se delimitaron su alcance y estructura gracias al que identificamos como el *tercer giro*, conocido como giro cultural o *cultural turn*. Al hilo de la corriente impulsada en la década anterior, la premisa de este nuevo paradigma era la función de la traducción en la cultura meta (Toury 1985: 18-19):

«Translating [...] is to large extent conditioned by the goals it is designed to serve [...] translators operate first and foremost in the interest of the culture into which they are translating, and not in the interest of the source text, let alone the source culture».

Para entender los matices que lleva implícitos la denominación de esta corriente, según especifica Snell-Hornby (2006: 49), cuando Toury hace mención a la “cultura” se refiere a la totalidad del contexto social involucrado en la traducción, junto con las normas, convenciones, ideología y valores de la sociedad en cuestión o del “sistema receptor”. Del mismo modo, Hermans (1998) da un especial énfasis a las características contextuales de la traducción, así como a la red social interactiva en la que varios participantes forman parte de la comunicación traslacional, si bien años atrás, autores como Catford (1965 cit. en El-dali 2011) ya manifestaba su interés en el contexto social de la situación en que tenía lugar la actividad lingüística.

Un momento crucial para la consolidación del *cultural turn* se produce a comienzos de los años noventa, convertido en el aspecto central de la obra “Translation, History and Culture” de Bassnett y Lefevere (1990), autores que Gentzler considera pioneros en la articulación de esta corriente (Gentzler 1998: xi cit. en Snell-Hornby 2006: 50). En la publicación referida, el giro cultural se describe como el abandono del enfoque lingüístico basado en el concepto de equivalencia y la transición del lugar destacado que se concedía al texto para otorgarle una mayor relevancia a la cultura en el sentido amplio que señalábamos más arriba.

Por otra parte, el establecimiento de la Traducción como acción social también supuso un giro decisivo en la disciplina (*cuarto giro*), con la correspondiente concepción del traductor como actor social (Robinson 2003 [1997]). Este paradigma no se desarrolló hasta finales de los años setenta; hasta ese momento, el único interés había sido conseguir la adecuación en términos de equivalencia Lingüística, obviando la necesidad de cubrir las diversas necesidades y exigencias y expectativas de personas reales en situaciones de la vida real (Robinson 2005: 148). Ahora la traducción pasa a considerarse una acción social de comunicación intercultural “donde la función comunicativa adquiere plena importancia y el texto origen deja de ser el elemento central del proceso traslativo” (Morón 2010a: 125). Robinson (2005) comparte esta asunción de la traducción como forma de comunicación, es más, para visualizar la tarea del traductor profesional en este entramado, se sirve de una metáfora donde lo compara con una neurona: “The

professional translator should be like a neuron, with dendrites reaching out to vast communicative networks...” (*ibid.*: 156-57). Se nos ofrece así una imagen del traductor como un cuerpo de forma variable con diversas prolongaciones que alcanzan, en este caso, otros campos de conocimiento u otras redes de comunicación. Precisamente, la incorporación del principio de comunicatividad en TI sitúa a la disciplina en un plano intermedio entre distintas áreas: Lingüística, social, profesional, comunicativa, cultural, comercial, editorial, pedagógica, psicológica, tecnológica, computacional, entre otras (Zabalbeascoa 1999: 35 en Morón 2010a: 148). Además, este principio sería el que abriera paso a los enfoques situacionales en la formación de traductores (Vienne 1994, Gouadec 2003), permitiendo llevar al aula una simulación de la práctica real, contextualizada, de la acción traductora.

Como última corriente destacable en los ET, desde la década de los años setenta y, principalmente, a finales del siglo XX, por influencia de la Lingüística Computacional, la presencia y relevancia de la Informática en nuestra disciplina se ha convertido en un hecho innegable. Podemos hablar, por tanto, de un giro tecnológico o *technological turn* (Cronin 2010: 1; O’Hagan 2013) en esta década de los años noventa, ya que son más que evidentes los efectos de la tecnología digital y de internet en las nuevas formas de ejercer la traducción. De acuerdo con Cronin (2013), las implicaciones de esta nueva era de la información exigirán nuevos modos de tratar y reflexionar sobre los ET. La consolidación a mediados de los años noventa de la industria de la localización, los avances en el campo de la Informática y las tecnologías de la información y su inclusión en los ET han resultado en una transformación radical de los procesos, herramientas, perfiles y modos de entender la actividad traslativa. Precisamente, este giro tecnológico en los ET no se produce por desarrollos teóricos en áreas de investigación afines, sino que tiene lugar a partir de las nuevas formas que se adoptan en la práctica de la traducción (Cronin 2010: 1).

4.1.2. Niveles de cooperación entre disciplinas (Kaindl 1999) aplicados a los ET

Una vez hemos expuesto una breve reseña histórica de los giros más significativos que han influido en el desarrollo de nuestra disciplina (principalmente desde los setenta hasta finales del siglo XX), en este apartado nuestro objetivo consistirá en relacionar las formas de cooperación e interacción entre las disciplinas que hemos descrito y analizado en el capítulo 1 (*MIT disciplinarity*) con las etapas de la evolución de los ET señaladas arriba. Para ello, tomaremos como referencia la obra de Kaindl (1999 en Göpferich 2011: 4; Snell-Hornby 2006: 72) para los niveles de interacción interdisciplinar y, por otra parte, la contribución de Calvo (2010: 46-66) para relacionar las fases de desarrollo de la TI con las disciplinas que intervienen en esta evolución y el nivel de ID de los ET que se alcanza en cada una.

Calvo (*ibid.*) defiende que la evolución de la TI, como hemos visto en nuestro recorrido

del apartado anterior, suele desglosarse en diversas corrientes que, con frecuencia, se solapan y al mismo tiempo son el reflejo de “distintos estadios disciplinares” (*ibid.*: 47).⁶⁵ Para ello, esta autora elabora un conjunto de tablas donde recopila los principales hitos en los avances de la disciplina que influyeron de manera decisiva en las corrientes pedagógicas y curriculares que se han sucedido. Dado que la perspectiva de su trabajo es curricular, para nuestro análisis prestaremos especial atención a los apartados con la etiqueta “Convivencia disciplinar y disciplinas dominantes” (denominadas “Convivencia disciplinar” en nuestro trabajo) que nos guiarán en el análisis del grado de interacción de los ET con otros campos, así como del posicionamiento de los ET en ese momento histórico. Nuestra aportación tiene como objetivo establecer una posible correspondencia entre estos estadios disciplinares y las formas de integración o niveles de ID propuestas por Kaindl (1999), analizadas en el capítulo 1 y recopiladas de nuevo en la tabla que sigue a continuación:

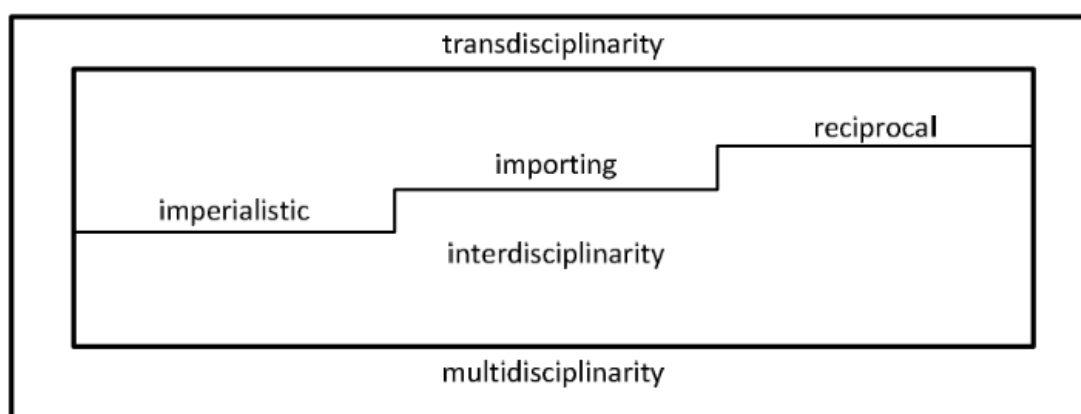


Gráfico 24. Cooperación entre las fronteras disciplinarias (según Kaindl 1999: 143 en Göpferich 2011: 4).

Es importante recordar que, dentro del enfoque interdisciplinar, Kaindl (1999) distingue estas tres fases de desarrollo sucesivas: *imperialistic*, *importing*, *reciprocal interdisciplinarity* (*ibid.*: 143). Snell-Hornby (2006) recoge esta clasificación de Kaindl sobre la naturaleza de la cooperación entre las disciplinas, lo que denomina como *the hierarchy of roles* [la jerarquía de funciones] (Snell-Hornby *ibid.*: 72), herramienta usada en el análisis de la evolución de los ET con respecto a su grado de interacción con otras áreas de conocimiento que proponemos más abajo.

⁶⁵ “[...] a new turn does not necessarily supersede the previous one as if TS was a linear set of obsolete turns. Different turns can coexist [...]” (Gambier y van Doorslaer 2016: 3). [Nuestra traducción:] Un nuevo giro no reemplaza necesariamente al anterior, como si los ET fueran un continuo lineal de giros obsoletos. Existe la posibilidad de que coexistan diferentes giros [...].

MULTIDISCIPLINARIEDAD (MD)	Coexistencia de disciplinas que comparten un objeto de interés y lo investigan desde sus perspectivas disciplinarias sin integrar sus ideas en un marco común.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yuxtaposición de disciplinas que es acumulativa, no integradora. ▪ La forma más débil de cooperación ▪ Forma común de investigación integrada
ID IMPER	IMPERIALISTA	Una disciplina es constitutiva del desarrollo de otra disciplina
ID IMPOR	IMPORTADORA	Forma de cooperación en la que una disciplina usa conceptos, métodos y teorías de otra disciplina para ganar un conocimiento más profundo dentro de su propio campo, pero sin dar nada a cambio a la disciplina que aporta
ID RECIP	RECÍPROCA	Dos o más disciplinas colaboran como socias igualitarias. Se desarrollan conjuntamente los conceptos teóricos y metodológicos y se combinan de forma sistemática.
TRANSDISCIPLINARIEDAD (TD)	La integración de ideas en un sistema coherente de conocimiento con carácter sistémico	Desarrollo de un marco global para aproximarse al problema seleccionado y a otros similares

Tabla 16. Síntesis de los niveles progresivos de interacción entre disciplinas basada en modelo de Kaindl 1999: 143 (en Göpferich 2011: 4-5).

Siguiendo el diseño de Calvo (2010: 46-66), hemos creado para este epígrafe una serie de tablas donde recogemos los distintos momentos en la evolución de los ET presentados en el apartado anterior. En ellas exponemos la información relativa a la evolución de los ET, con especial interés en su grado de maduración como disciplina y en su progreso hasta lograr distintos niveles de ID, según Kaindl (1999). Con este objetivo nos servimos de los parámetros de Calvo (2010: 48) y los adaptamos a nuestro análisis según los siguientes criterios:

- Época de desarrollo: momento histórico en el que centramos el análisis.
- Convivencia disciplinar: se refiere a las disciplinas que coexisten con los ET en ese periodo (ejercen su influencia o sus métodos, conceptos, teorías, etc. sirven de referencia a la TI para su definición y progreso como campo de conocimiento).
- Estadio disciplinar: el grado de maduración de los ET en la época señalada.

- d) Aspectos de la formación en TI: aspectos del currículo o de la estructura académica de los ET que manifiestan su grado de dependencia o independencia con respecto a otras disciplinas influyentes.

➤ *Momento predisciplina de los ET*

Antes de la década de los años 70, los ET, que aún no habían tomado esta denominación, se consideraban, de acuerdo con Morin (1986), una “polidisciplina” [*polydiscipline*], esto es, una disciplina polinizada por otras disciplinas existentes (Gambier y van Doorslaer 2016: 1)⁶⁶.

En este contexto, no eran pocas las voces que reclamaban un espacio propio para los ET, con el anhelo de constituirlos fuera del amparo de la Literatura Comparada o la Lingüística Aplicada (Bassnett 2002: 3). Es en este punto donde los ET gozaban de un estatus secundario fundamentalmente en la Filología, Lenguas Modernas y Estudios Literarios (Gentzler 2014: 15). Con el fin de trascender esas barreras, el importante trabajo basado en la Lingüística de académicos de la Traducción como Mona Baker, Roger Bell, Basil Hatim, Ian Mason, Kirsten Malmkjaer, Katharina Reiss, Hans Vermeer y Wolfram Wilss consiguió en gran medida romper las fronteras entre las disciplinas para conseguir esa independencia. Otros autores del momento “pre-disciplina” (entre los años cincuenta y setenta aproximadamente), como John Cunnison Catford (1965), Michael Halliday (1978), Peter Newmark (1981) y Eugene Nida (1964), se consideran fundamentales para sentar las bases de la disciplina independiente tal y como la entendemos en la actualidad, como afirma Bassnett (2002: 3).

Por lo tanto, si hablamos de la época anterior a los años setenta, la MD resultaba la tendencia imperante, en el sentido de coexistencia de disciplinas interesadas en el estudio de la Traducción.

Época de desarrollo	Antes de la década de los años 70
Convivencia disciplinar	Lingüística tradicional (Estudios Literarios) Lingüística Computacional
Estadio disciplinar	La traducción no se considera aún una disciplina, sino un campo de conocimiento de inferior rango por vincularse a un conocimiento de naturaleza aplicada (Calvo 2010: 48)
Aspectos de la formación en TI	Traducción como contenido secundario y subordinado a otras carreras de corte filológico, literario, etc. (<i>ibíd.</i>)

Tabla 17. Prevalencia de la MD en el momento predisciplina de los ET (adaptado de Calvo 2010: 48).

⁶⁶ “A discipline is always to a certain extent open to and determined by the disciplines which are in relatedness: a discipline is therefore by definition a polydiscipline.” (Gambier y van Doorslaer 2016: 7). [Nuestra traducción:] Una disciplina está siempre, hasta cierto punto, abierta y determinada por las disciplinas con las que intersecciona: una disciplina es, como consecuencia, por definición una polidisciplina.

➤ *Disciplina (los ET comienzan a surgir como disciplina)*

A lo largo de la década de los setenta, las corrientes pragmáticas supusieron, de acuerdo con Calvo (2010: 54), un giro importante en la evolución disciplinar de la TI, “pero no trajeron muchos cambios a la convivencia disciplinar entre Traducción y Filología, aunque sí se asentaron las bases para la evolución que habría de venir”.

La década de los años ochenta se entiende como un momento de consolidación de los ET, aunque hasta su completo desarrollo a mediados de esa década, otras disciplinas como la Lingüística impusieran sus conceptos, teorías, métodos, etc. en la práctica sobre el terreno, al tiempo que las disciplinas filológicas se consideraban aún “dominadoras e invasivas” sobre la Traducción (*ibíd.*). De ahí que hablemos de “ID imperialista” (donde una disciplina es constitutiva del desarrollo de otra disciplina, en este caso, de los ET) para etiquetar a esta tendencia que dominó los ET hasta los años ochenta (Kaindl 1999: 146), momento en que comienza a hacerse “efectiva” su independencia.

Época de desarrollo	Finales de los años 70 y siguientes
Convivencia disciplinar	Pragmalingüística Sociolingüística
Estadio disciplinar	La Traducción empieza a surgir como disciplina, aunque bajo la dominación de la Lingüística
Aspectos de la formación en TI	La disciplina entra en ámbitos de investigación. Se produce un mayor reconocimiento en el currículo, sobre todo de la traducción literaria. Dependencia de centros de formación centrados en Literatura o Filología (Calvo 2010: 49).

Tabla 18: ID imperialista.

➤ *Consolidación de los ET como disciplina*

Como hemos apuntado, es a partir de los años ochenta cuando se produce una incesante evolución. Los ET empezaron a adoptar un papel relevante, lo que se tradujo en un mayor interés hacia la teoría y también, hacia la práctica de la traducción. Se trata del momento en el que se deja de considerar a los ET como un campo sin rigor científico, contribuyendo a su concepción como disciplina autónoma en los años noventa (Bassnett 2002: 1). La autora incide además en que es entonces cuando se produce su expansión global:

«Once perceived as a marginal activity, translation began to be seen as a fundamental act of human exchange. Today, interest in the field has never been stronger and the study of translation is taking place alongside an increase in its practice all over the world».

De la década de los 80 en adelante, la Traducción que había surgido como aplicación de la Lingüística se convierte en método de estudio de la Traductología, “el objeto de estudio varía a lo largo del tiempo: de la Lingüística tradicional a la Traducción” (Calvo 2010: 49).

Época de desarrollo	Década de los años 80 y siguientes
Convivencia disciplinar	Traductología-Estudios de Traducción Lingüística aplicada a la Traducción
Estadio disciplinar	La Traducción no como medio sino como fin en sí misma (<i>ibíd.</i> : 57), se concibe como disciplina
Aspectos de la formación en TI	Surge la Traducción Especializada en algunos contextos de formación. Introduce la idea de función que se desarrolla en las corrientes como el Funcionalismo (<i>ibíd.</i> : 49)

Tabla 19. La TI como campo de conocimiento con objeto de estudio propio.

➤ *Los ET como interdisciplina*

Göpferich (2011) subraya que la forma de cooperación que se ha logrado en los ET, entendidos a partir de la década de los 80 como campo de conocimiento autónomo, es la ID. Tímidamente, el giro hacia este enfoque se producía a finales de los 80, cuando la idea de “función” (desarrollada en la corriente del Funcionalismo) se abría paso en los ET.

Como podemos observar, en menos de veinte años, aproximadamente entre los años 70 y 90, los ET pasaron de ser considerados como una “subdisciplina” a una interdisciplina (Gambier y van Doorslaer 2016: 3) a pesar, como veremos más adelante (epígrafe 4.1.3. *Debates surgidos en la evolución de los ET hacia la ID*), de las dudas acerca de su estatus científico y académico (Lambert 2012).

Época de desarrollo	Finales de los años 80 y siguientes
Convivencia disciplinar	Traductología-Estudios de Traducción: teoría del <i>skopos</i> (Vermeer 1996), funcionalismo (Reiss y Vermeer 1996; Nord 1997), acción translativa (Holz-Mäntäri 1984) Lingüística aplicada a la Traducción
Estadio disciplinar	Los ET como interdisciplina
Aspectos de la formación en TI	La atención pasa de estar centrada en aspectos lingüístico-textuales para analizar la traducción desde el punto de vista del receptor, la función que cumple y el contexto sociocultural donde se recibe. El enfoque ahora es el de la Traducción como profesión (Calvo 2010: 50).

Tabla 20. La TI entendida como interdisciplina a partir de finales de los 80/principios de los 90.

○ *Fase de la ID importadora en los ET*

En cuanto a la fase de ID importadora, Kaindl (1999) la describe como una forma de cooperación donde una disciplina usa conceptos, métodos y teorías de otra disciplina para conseguir un conocimiento más profundo dentro de su propio campo sin ofrecer nada a cambio a la disciplina “donante” (Kaindl *ibíd.*: 147). Este es precisamente el nivel que, según Snell-Hornby *et al.* (1994), los ET han alcanzado hoy en día en la mayoría de sus subcampos como una interdisciplina. En la siguiente tabla observamos, por ejemplo, a la Psicología como la disciplina influyente con respecto a la Traducción (Calvo 2010: 51). Hay otras disciplinas que suelen ser la fuente del préstamo para los ET como, por ejemplo, la Lingüística, la Historia, la crítica literaria, los Estudios de Género y Culturales, la Antropología, la Etnografía, la Filosofía, el Derecho, la Economía o la Informática, entre otras, en tal magnitud que Martín (2006: 43) habla de un proceso en expansión “undeniable and explosive growth of borrowing”.

Época de desarrollo	Mediados de los años 80 en adelante (Psicología) Última década del siglo XX, década actual (Informática)
Convivencia disciplinar	Psicología: cognitivismo (década de los 80) y constructivismo (años 90) Informática (Lingüística Computacional en años 70) y memorias de traducción asistida (finales del siglo XX)
Estadio disciplinar	Los ET como interdisciplina importadora
Aspectos de la formación en TI	Con respecto a la influencia de la Informática en los ET, ha tenido repercusión en el currículo, reflejada en los posgrados especializados para el mercado de la localización (Calvo 2010: 52). Sin embargo, “en una mayoría de casos se han integrado como elementos estancos y aislados en el currículum, no de manera transversal” (<i>ibíd.</i>)

Tabla 21. La TI como interdisciplina importadora.

En este proceso, Prieto (2009) destaca que la Traducción no solo es un instrumento mediador, sino que además “*se nutre* de su permanente contacto con las demás disciplinas con vistas a perfeccionar sus propios métodos”. Mediante esta aserción se refleja claramente la fase de interdisciplina importadora que ha predominado en los ET hasta comienzos del siglo XXI, alimentándose de otras disciplinas, pero, con menor frecuencia, siendo alimento para el resto.

Sin embargo, de acuerdo con Snell-Hornby (2006), después de superar esta etapa de préstamo unidireccional, nos encontramos en un momento en el que, como apunta Calvo (2010: 68), vamos a presenciar un giro hacia “un proceso de apertura e intersección de la Traducción e Interpretación con respecto a otras disciplinas, relacionado de cerca con la

sociedad globalizada y del conocimiento en la que vivimos”:

«[...] we could emphasize that Translation Studies opens up new perspectives from which other disciplines – or more especially the world around – might well benefit».

Snell-Hornby (2006: 166)

Como reflejo de esta relación entre disciplinas y, especialmente bajo la concepción de los ET como comunicación intercultural (Snell-Hornby *ibid.*), Calvo (2010: 68) alude a los estudios sobre el papel de la TI en los procesos de internacionalización comercial (Morón 2012; Morón y Medina 2016) y localización de productos (De Pedro 2006), de sitios web de empresas exportadoras (Medina y Ramírez 2015), o Clavijo (sin fecha) que, por su parte, destaca “la incidencia e influencia de la traducción en los procesos de comunicación que se generan en ambientes organizacionales, en el desarrollo de las actividades, de las prácticas de las empresas” (*ibid.*: 62).

Podríamos seguir aportando ejemplos en esta línea, como la influencia de la TI en Derecho Internacional como competencia necesaria para profesionales del Derecho en distintos contextos (Way 2002, 2004, 2016) y en tareas de mediación cultural y lingüística (Bernardini 2004) o de gestión de contenidos multilingües (Díez 2010).

De estos ejemplos deducimos que, como predecían Bassnett y Levefere en 1990 (Snell-Hornby 2006: 169), si los ET están destinados a seguir desarrollándose en el siglo XXI, debe quedar patente con más claridad su influencia y su impacto en otras disciplinas académicas. Asimismo, se ha de trabajar en consolidar lo que Snell-Hornby (*ibid.*) denomina “su gran ventaja”:

«[...] a uniquely fruitful position as an interdiscipline among the plurality of languages and cultures in the world of today with a greater need than ever for international and intercultural dialogue».

4.1.3. Debates surgidos en la evolución de los ET hacia la ID

En las siguientes líneas abordamos los principales debates que han surgido en torno a la concepción de los ET como interdisciplina. En primer lugar, se trata de autores que defienden tanto su autonomía como campo de conocimiento como su naturaleza interdisciplinar o, como veremos en algunos casos, multidisciplinar (Ulrych y Bollettieri 1999; Schjoldager 2008, entre otros). Esto se debe a que los ET, como exponen Gambier y van Doorslaer (2016), deben gran parte de su autonomía a sus relaciones interdisciplinarias regidas por los principios de transferencia “a discipline cannot stand alone: it needs other disciplines to exist” (*ibid.*: 7).

En segundo lugar, otros autores se cuestionan su identidad, en sentido estricto, como disciplina científica (Mayoral 2010; Lambert 2012) y, por último, tratamos el nivel de ID que se concibe como deseable: la ID recíproca o TD (Kaindl 1999; Snell-Hornby 2006; O’Brien 2015, entre otros).

✓ *Autonomía de los ET, pero también reclamo de su naturaleza ID*

En 1988 Mary Snell-Hornby se refirió concretamente a la necesidad de abarcar lo que hasta entonces se había entendido como un espacio entre los campos de la Lingüística, los ET y la Traducción Literaria mediante un enfoque integrado (Snell-Hornby 1988 en Duarte *et al. ibíd.*), que resurgiría en una posterior definición de este campo como una *interdisciplina*, solapado con otras áreas (Snell-Hornby *et al.* 1994). Fue precisamente en 1988 cuando Snell-Hornby presentó un marco conceptual que incluía todos los tipos de Traducción, Estudios de Interpretación, Terminología, Traducción asistida por ordenador, así como de las disciplinas colindantes a la Traducción (no solo la Lingüística y los Estudios Literarios, sino además la Semiótica, la Psicología, la Etnología y la Sociología). Visto el campo complejo esbozado, Gideon Toury puntualizó que lejos de poder describirse como una disciplina, los ET deberían considerarse una “interdisciplina”, término que se convirtió en la palabra clave de la Conferencia Internacional sobre los ET en Viena en el año 1992 (Snell-Hornby 2006: 70-71).

Holmes (1972) ya advertía sobre el interés constante y marcado por la Traducción por parte de los investigadores a finales de los años noventa. Al tiempo que este interés se consolidaba y expandía, se producía un influjo a la Traducción de ámbitos adyacentes, como la Lingüística, la Filosofía Lingüística y los Estudios Literarios, aunque también desde disciplinas aparentemente más remotas como la Teoría de la Información, la Lógica y las Matemáticas. Así los ET se enriquecieron con paradigmas, modelos y metodologías de otras disciplinas para afrontar nuevos problemas o simplemente por el éxito de estos en sus áreas originales (en Venuti 2000: 173).

Podemos afirmar entonces que, desde la consolidación de los ET como disciplina académica, estos estudios han evolucionado en torno a dos aspiraciones, ya pronosticadas por Holmes (1972) y que, de acuerdo con Martín (2001: 1), parecen ser contradictorias:

«[...] por un lado, la de establecerse como disciplina autónoma, como objeto de conocimiento, no ya secundario, sino de pleno derecho; por otro, curiosamente, la de reivindicar su naturaleza multidisciplinar, bien en paralelo con múltiples ramas del saber, bien englobando e integrando estos ámbitos, a modo de macrodisciplina abarcadora, de *interdisciplina*».

Esta doble vertiente, esto es, asumir la autonomía pero también la ID de los ET, lejos de parecer contradictoria, según Cabré (2010: 11), es necesaria para alcanzar una actitud también dual hacia la comprensión y el desarrollo de la propia disciplina, siempre que sea de forma equilibrada:

«En mi modesta opinión, una defensa a ultranza de su independencia —aunque reconociendo su ID de origen— no es razonablemente ni pragmáticamente eficiente. La defensa acérrima de una identidad cerrada empobrece la posibilidad de riqueza que ofrecen la diversidad integrada y el mestizaje».

De este modo, Cabré reflexiona sobre la repercusión negativa de la insistencia de separarse de otras disciplinas para reafirmar su especificidad y autonomía. Defender el

carácter de disciplina y consolidar un área de conocimiento propia no tiene por qué significar negarse a ser integrables en entornos más amplios “que sin lugar a dudas podrían dar cuenta más satisfactoriamente de su objeto de análisis y de sus aplicaciones” (*ibid.*: 12). De hecho, aunque una disciplina académica se concibe como un cuerpo específico de conocimiento educativo con formación, procedimientos, métodos y áreas de contenido propias, además de terminologías específicas y una manifestación institucional (Apostel *et al.* 1972: Krishnan 2009), según Wernli y Darbellay (2016: 36), ninguno de los criterios que acabamos de citar son categóricos ya que, en la actualidad, las disciplinas comparten temas de interés, teorías y métodos. De acuerdo con estos autores, se trata más bien de una cuestión de acumular criterios: cuantos más criterios de los arriba citados reúna el área en cuestión, mayor será la probabilidad de que se trate de una disciplina establecida y reconocida (*ibid.*).

En esta postura de defensa de la autonomía de los ET, pero teniendo muy presente la interconexión de la Traducción con un gran número de materias, destacamos el argumento de Snell-Hornby *et al.* (1994). Quienes subrayan el desarrollo como disciplina autónoma de los ET, fundamentalmente desde mediados de los ochenta, poniendo de manifiesto la gran variedad de temas y enfoques característicos de la disciplina en la actualidad (*ibid.*: ix):

«Since the mid-1980s it has gained recognition as an independent discipline in its own right – or, as one might more aptly put it, given the large number of subjects with which it overlaps, an interdiscipline».

Bassnett y Lefevere (1998), a partir de la observación de los Estudios Culturales y de la Traducción, que denominan “interdisciplinas polifacéticas”, ponen de manifiesto que la imagen de una academia aislada en una torre de marfil era cosa del pasado, así, consideran el aislamiento contraproducente para el progreso de los ET. Estos autores afirman que la Traducción es, al fin y al cabo, dialógica por naturaleza, lo que incluye a más de una voz: “The study of translation, like the study of culture, needs a plurality of voices” (*ibid.*: 138).

La Traducción, por ende, a pesar de haber sido entendida como una subdivisión de la Lingüística, como asegura Bassnett (2002: 2-3), de la Literatura Comparada o la Lingüística Aplicada (Snell-Hornby *et al.* 1994), ya se percibía como un campo de estudio interdisciplinar a finales del siglo XX, más confortable con él mismo, más capacitado para involucrarse en el préstamo y la cesión de técnicas y métodos a otras disciplinas.

En esta defensa de una consolidación de los ET como disciplina con espacio propio, pero no necesariamente independiente, Cabré matiza en el prólogo de la obra de Mayoral (2010) que la traducción “no es únicamente Lingüística” o, mejor aún, “también es Lingüística”, puesto que indudablemente el objeto de estudio de la Lingüística, el lenguaje, es uno de los “componentes inherentes” de la traducción (en Mayoral *ibid.*: 12).

Otro de los autores que comparte esta misma perspectiva es Susan Bassnett (2002), quien

pide que la Traducción tenga un campo de conocimiento de pleno derecho, sin obviar su amplio alcance a otras áreas (Bassnett 2002: 12):

«The present book [...] is an attempt to demonstrate that Translation Studies is indeed a discipline in its own right: not merely a minor branch of comparative literary study, nor yet a specific area of linguistics, but a vastly complex field with many far-reaching ramifications».

Asimismo, Riccardi (2002: 2) en la introducción de la obra “Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline” identifica los ET como disciplina independiente con límites aún por definir dada la amplia variedad de áreas de investigación que cubren estos estudios.

Tal y como observamos, desde el artículo de Holmes los ET han evolucionado hasta convertirse en una “interdisciplina perfecta” (Hatim y Munday 2004: 8), entendida como el punto de intersección entre otras áreas de conocimiento como la Filosofía, la Lingüística, los Estudios Culturales y Literarios y la Ingeniería Lingüística. Así queda reflejado en el siguiente gráfico, donde estos autores representan la magnitud de esta interconexión entre diferentes disciplinas. Bassnett (2002: 2) comparte esta misma idea, una vez superada la etapa de la Traducción como “sucursal” de la Lingüística, dando paso al nacimiento de un campo de estudio propio interdisciplinar: “Once seen as a sub-branch of linguistics, translation today is perceived as an inter-disciplinary field of study [...]”.

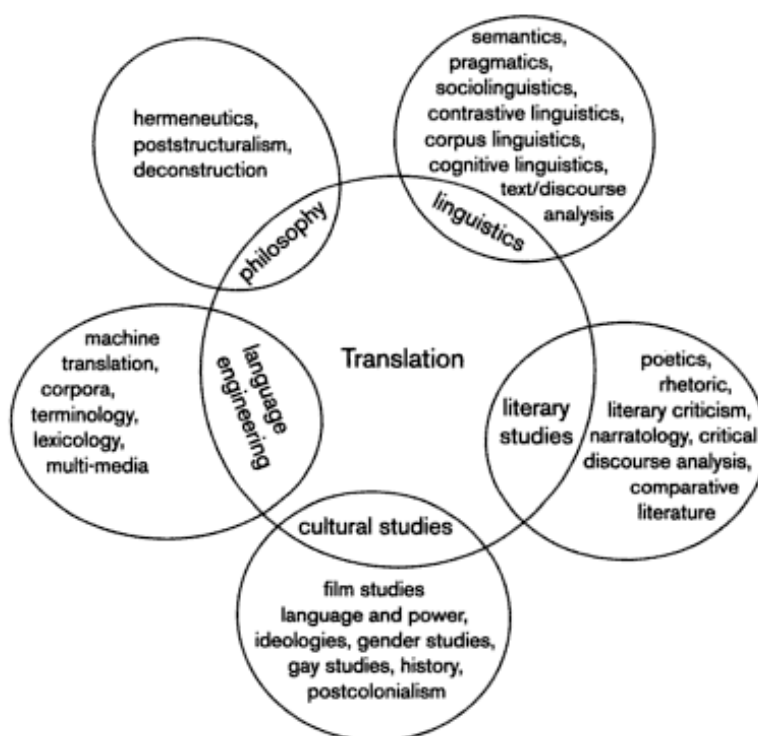


Gráfico 25. Mapa de la interacción de las disciplinas que interactúan con los ET (Hatim y Munday 2004: 8).

Son diversos los autores que, a lo largo de la literatura consultada, como en el caso de Hatim y Munday (2004), se refieren a la Traducción como una materia interdisciplinar. En su alusión a los ET, Munday (2008: 1) los define como la nueva disciplina académica relacionada con el estudio de la teoría y el fenómeno de la traducción y manifiesta que es interdisciplinar por naturaleza. Para ilustrar esta idea, hace mención a las áreas que abarca: los idiomas, la Lingüística, los estudios de Comunicación, la Filosofía y una variedad de tipos de estudios culturales.

Munday (2012: 182) describe los ET como el ejemplo “por excelencia” de un campo que reúne enfoques procedentes de una gran variedad de estudios lingüísticos y culturales, a la vez que los modifica para su propio uso y desarrolla nuevos modelos específicos dependiendo de sus necesidades.

Ulrych y Bollettieri (1999: 236) destacan esta capacidad de los ET para absorber la experiencia, las teorías y metodologías de diversas fuentes colindantes y adaptarlas según su conveniencia. Precisamente, gracias a esta cualidad, la Traducción ha podido afirmar su especificidad y construido su propio campo científico de conocimiento, convirtiéndose en una disciplina autónoma en constante crecimiento: “a multifaceted discipline in constant evolution with a potential for further growth in the future” (*ibid.*).

Sin embargo, estos autores no califican de interdisciplinar a los ET, sino como una multidisciplina en desarrollo (*ibid.*: 220). En correlación con su visión dinámica y plural de los ET, subrayan su naturaleza multidisciplinar (Ulrych 1999; Ulrych y Bollettieri 1999: 237), ya que consideraban que el término “multidisciplina” era el más adecuado a finales del siglo XX para representar el estado de los ET. Las razones aludidas fueron que mediante el uso de este sustantivo se destacaba su naturaleza independiente, así como la pluralidad de perspectivas que abarcaban (*ibid.*). Del mismo modo, Schjoldager (2008) se refiere a los ET como una disciplina joven y muy multidisciplinar [*it is also very multidisciplinary*] debido al hecho de que tiene su origen en otras disciplinas como la Lingüística y el Criticismo Literario (*ibid.*: 134).

Ya en el siglo XXI, Duarte *et al.* (2006: 2) haciendo alusión a la multiplicidad de los diferentes ámbitos que se ven envueltos en el campo de la Traducción: la traducción literaria, la traducción técnica y científica, la traducción multimedia, la interpretación, la localización, etc., conciben los ET como un campo de naturaleza “multidisciplinar” (*multidisciplinary nature*). Además de las múltiples formas de comunicación que comprende la Traducción, Ulrych y Bollettieri (1999: 237) declaran que la MD de los ET también se evidencia en el creciente uso que la Traducción hace de herramientas multimedia y multimodales para fines tanto aplicados como descriptivos: “Translating has, moreover, become multimedial and multimodal as ever-greater use is made of computer-assisted tools such as hypertexts, translators’ workbenches and Internet” (Ulrych 2005: 21).

Adicionalmente, el acto de traducción en sí mismo, de acuerdo con Ulrych y Bollettieri (1999: 137), es multidimensional y multifuncional ya que, como veíamos en los avances

que se han sucedido en los ET (epígrafe 4.1.1. *Principales enfoques y giros en la evolución de los ET*), hay una variedad de elementos y aspectos más allá del texto que entran en juego en el proceso traslativo: receptores, intención y función comunicativa, el contexto espacio-temporal, etc. Por lo tanto, de estas reflexiones parece entreverse que esta consideración de los ET como MD encuentra su base en la pluralidad de herramientas, formas de comunicación y factores que intervienen en la actividad traslativa que a la intersección de la TI con otras áreas de conocimiento, capaz de englobar e integrar estos ámbitos como venimos describiendo en este apartado.

✓ *La ID en los ET como obstáculo para su reconocimiento como disciplina*

A diferencia del argumento de Ulrych y Bollettieri (1999), para quienes concebir los ET como un campo interdisciplinar ha posibilitado su autonomía como campo de conocimiento, Mayoral (2010: 134) esgrime que el hecho de que se considere “una disciplina fuertemente dependiente de otras” motiva el cuestionamiento sobre su cientificidad y autonomía. Venuti (1998) ya apuntaba a finales del siglo XX, que los ET solo podían considerarse como una disciplina que emerge tímidamente, a pesar de la proliferación de los centros y programas de Traducción a nivel mundial. Este autor (*ibíd.*: 8) argumenta que los ET se consideraban más una interdisciplina que se extendía por diversos campos dependiendo del marco institucional en el que se encuentren, ya sea la Lingüística, las Lenguas Extranjeras, la Literatura Comparada y la Antropología, entre otros.

Bassnett (2002: 45) afirma que esta discusión acerca de la existencia de una ciencia de la Traducción ya está superada, debido a que ya existe, con los ET, una disciplina seria que investiga el proceso de traducción y que trata de clarificar la cuestión de equivalencia y examinar lo que constituye el significado dentro de ese proceso. Sin embargo, casi una década más tarde tras analizar los parámetros requeridos para determinar la madurez de una disciplina, Mayoral (2010: 91) defiende que “la situación es, pues, de una disciplina (o *ciencia* en el sentido laxo de esta palabra) muy poco madura e incipiente [...]”.

Además, Mayoral (2010) somete a los ET a los criterios definitorios del grado de cientificidad de cualquier rama del conocimiento y concluye que, además de la falta de consenso y normalización que presentan los principales elementos de la disciplina (objeto de estudio, calidad, lenguaje común, etc.), estos estudios “presentan un sistema doble de interdisciplinariedad muy desarrollado: una interna y otra externa” (*ibíd.*: 132). Esto es, a nivel interno como venimos describiendo, una disciplina forjada al amparo de otras y, por otro, a nivel externo, referido a que las disciplinas de las que proceden o de las que dependen presentan, a su vez, un escaso rigor científico.

Este afán por reconocer la cientificidad en los ET viene dado, de acuerdo con Mayoral (2001 cit. en Calvo y Morón 2009), por el deseo de dotar a estos estudios de una categoría disciplinar y científica más elevada, ya que existen aspectos que ponen en tela de juicio su condición de “ciencia” y los posicionan en una escala inferior con respecto a otras

áreas más antiguas, por ejemplo, en el plano institucional (*ibíd.*: 69).

Una de las razones de peso detrás de estos cuestionamientos es que, aunque los ET tengan un objeto de estudio definido, el aparato teórico, por ejemplo, “descansa evidentemente [...] en gran medida en los aparatos teóricos de las disciplinas adyacentes (Lingüística, Psicología, estudios de la Comunicación, Antropología, Filosofía, etc.) y cuenta con escasas aportaciones propias” (Mayoral 2010: 91). Asimismo, tampoco podemos hablar de una metodología de investigación exclusiva de los ET, sino más bien de una aplicación de los instrumentos desarrollados en otras áreas más consolidadas, como citan Calvo y Morón (2009: 51), por ejemplo, en “Análisis del Discurso, Psicología, Ciencias Sociales, etc.”.

Por otra parte, la multiplicidad de las teorías en Traducción, de acuerdo con el planteamiento de Venuti (2000), resulta un obstáculo a la hora de acercarse al estudio interdisciplinar de nuestro campo para especialistas de otras áreas, como subraya Mayoral (2010: 44): “les resulta difícil escoger un planteamiento teórico ante la gran confusión existente”. Venuti (2000) menciona casos como el de Zoé de Linde (Lingüística aplicada) y Neil Kay (Lingüística computacional) cuando estudian el subtitulado (1999) y ponen en tela de juicio la validez de teorías como la de la relevancia por sus dificultades para la formalización y su débil capacidad de predicción. Por otro lado, Mayoral cita a Kiraly (1995) quien se acerca a la didáctica de la traducción desde la enseñanza de lenguas extranjeras, y “se trae consigo todo el bagaje de su campo anterior, le añade las perspectivas de la Psicología experimental y no aporta conceptos o enfoques propios de los ET” (Mayoral 2010: 44).

No obstante, en este contexto de dependencia es arriesgado entender que los ET deban doblegarse en la búsqueda de su propia base heurística ante otras disciplinas más consolidadas, y dar lugar a ser consideradas por autores como Newmark como un simple “parásito” del resto: “[...] Me pregunto si no será la disciplina más parasitaria, abstracta, aburrida y más alejada de la realidad de todas las que existen” (Newmark 1993: 70).

Así expresa Mayoral cómo entiende que debería actuar el investigador en Traducción ante este panorama para que los ET sigan avanzando y desarrollándose como disciplina (2010: 32):

«Es cierto que el traductor tendrá que encontrar soporte básico en las disciplinas lingüísticas y de la comunicación sobre todo, pero limitarse a ser un mero aplicador de la ciencia (o conocimiento) elaborada por otros conduciría a los ET a producir mucho conocimiento empírico pero a carecer de una matriz heurística (que nos permita investigar y avanzar en el conocimiento por nosotros mismos) y un núcleo metodológico propios».

✓ *El nivel de ID deseable: la TD o la ID recíproca*

Para hablar de la conveniencia de alcanzar en los ET los niveles de TD o ID recíproca (Kaindl 1999) partimos de la metáfora propuesta por Duarte *et al.* (2006), quienes subrayan la gran preocupación por el traspaso de fronteras “territoriales”/disciplinarias

en búsqueda de diferentes enfoques, orientación y asesoramiento de distintos campos disciplinares, para así hacer posible una exploración rigurosa de la propia “provincia”/disciplina: “Il s’agit bien d’habiter chez l’autre, afin de conduire chez soi à titre d’hôte invité” (Ricoeur 1992: 109 en Duarte *et al.*: 1)⁶⁷. A partir de esta imagen, podríamos concluir que sería conveniente vivir en casa del otro (perteneciente a otro campo del saber) para volver al propio hogar como huésped invitado, esto es, alejarse de nuestra propia subjetividad para entender cómo se ve desde fuera nuestra disciplina y qué nos pueden aportar otras perspectivas y viceversa.

Recordemos que si tomamos la TD como sinónimo de la ID recíproca, de acuerdo con Göpferich (2011: 5), es la fase donde se consigue la forma de cooperación más próxima y donde dos o más disciplinas colaboran como socios iguales (*ibid.*). Esta autora afirma, basándose en Kaindl (1999), que la TD es la forma de cooperación que aún no se ha logrado en los ET, ya que entiende que los ET son más un prestatario que un prestamista de conceptos, métodos y teorías. Así lo entendía también Snell-Hornby (2006), cuando se refiere a que este estado de reciprocidad no se había alcanzado en los ET, al menos durante la década de los 90, siendo la segunda etapa de los tres niveles sucesivos de desarrollo en la cooperación de disciplinas de Kaindl (imperialista, *importadora* y recíproca) la que imperaba en estos años. Sin embargo, esta autora aboga por un giro de los ET hacia el tercer nivel en el siglo XXI (*ibid.*: 164):

«Most of the interdisciplinary studies from the 1990s discussed in this study represent the second stage, and in the first years of the new century it is worth considering what Translation Studies could give or “export” to other disciplines for the final stage of “reciprocal interdisciplinarity”».

Por su parte, Ehrensberger-Dow et al. (2015: 160) ponen como ejemplo su publicación para demostrar que la investigación en TI se sirve en gran medida de otras disciplinas para su avance, lo cual plantea la cuestión de cómo la investigación en Traducción puede llegar a convertirse en una materia verdaderamente interdisciplinaria a partir de una mayor colaboración entre disciplinas. En este sentido, Kaindl (2004) considera que, si los ET quieren consolidarse como un campo interdisciplinar de investigación, deben ir más allá de su simple posición de “importador” de otras disciplinas y proponerse realizar proyectos basados en una cooperación recíproca (en Snell-Hornby 2006: 72).

O’Brien (2015: 12) declara que la influencia parece ser mayoritariamente unidireccional, esto es, los investigadores en Traducción toman prestados conceptos, métodos, teorías, etc. libremente de campos como la Lingüística, la Ciencia Cognitiva, la Neurociencia, etc. (Tymoczko 2012, Apfelthaler 2014, entre otros) pero el alcance de la influencia de los ET hacia estas materias parece ser limitado en nuestros días. En especial, destacamos la aportación de O’Brien (2015) en su obra “The borrowers”, donde esboza de forma general las disciplinas y subdisciplinas de las cuales se ha servido la investigación en Traductología Cognitiva (investigación en los aspectos cognitivos de la traducción), normalmente como prestataria. Por ejemplo, existen suficientes pruebas de que los

⁶⁷ [Nuestra traducción:] Se trata de vivir en casa del otro, con el fin de regresar al propio hogar en calidad de invitado.

investigadores en Traductología Cognitiva trabajan entre disciplinas, pero hay escasos indicios de reciprocidad.

No obstante, esta autora (2015: 13) pone también de manifiesto este avance gradual de los ET hacia la ID recíproca para ser donante y no solo prestamista: “in which TS is not only a borrower but also a lender”. Este progreso traería consigo numerosas ventajas, de acuerdo con esta autora, como la capacitación para resolver problemas complejos a partir de diferentes perspectivas, con el consiguiente aumento de creatividad para ese fin y como una forma de ofrecer nuevas oportunidades cuando las posibilidades ofrecidas por disciplinas individuales son escasas y se vuelven predecibles. A modo de ejemplo de una posible colaboración recíproca entre los ET y otro campo de conocimiento, nos hacemos eco de la propuesta de García *et al.* (2016: 42) para la Traducción y la Neurociencia:

«[...] knowing the basics of neuroscientific methods will give translation scholars a more solid footing to propose testable hypotheses for their models. At the same time, such knowledge should enable them to advance questions which shed light on neurocognition at large. This way, the relationship between translation studies and neuroscience would move from an “importing” to a “reciprocal” stage (Kaindl 2004). The field of translation research can be more than a passive beneficiary in its crosstalk with the brain sciences».

En esta línea, son algunos los ejemplos que ilustran el esfuerzo desde la TI hacia una mayor cooperación. Concretamente, en el marco de proyectos de innovación docente de la UGR, se han llevado a cabo trabajos a modo de colaboración interdisciplinar para los estudiantes de TI en los campos de la Traducción y el Derecho (Way 2002, 2004, 2016) o en el plano investigador (Chierichetti y Garofalo 2010). Estos trabajos confirman la existencia de iniciativas desde la TI de fomentar un contacto más estrecho entre diferentes disciplinas, al tiempo que sus resultados, como el de Way (2004), animan a impulsar otros proyectos que refuercen la colaboración de la TI no solo con el Derecho sino además con otros campos: “[...] El éxito registrado anima al desarrollo de otras experiencias que contribuyan a la aproximación de los estudiantes a la realidad profesional y el mantenimiento de relaciones entre unos y otros expertos para alcanzar y maximizar el éxito en encuentros futuros” (Morón 2005: 138).

Weingart y Stehr (2000: 221) subrayan que hay pruebas de que otras disciplinas sí tienen un interés en los ET, valoran los hallazgos de dichos estudios y afirman que el punto de vista que ofrecen puede resultar fructífero para ellos:

«Within Translation Studies, the calls for more mutual interdisciplinarity have indeed stressed the discipline’s need to export theories and ideas and not just translations as raw data for other disciplines. [...]».

A este respecto, Gambier y van Doorslaer (2016) señalan que la Traducción ha emergido como palabra clave en muy diversas disciplinas, como la Medicina, la Política Internacional, la Historia, la Economía, los Estudios Religiosos, los Estudios Culturales, las Artes, etc., para las que podría convertirse en una herramienta heurística o un concepto analítico (*ibid.*: 6). Sin embargo, estos autores advierten que este giro conllevaría un paso

más hacia el cruce de fronteras disciplinarias (lo que venimos describiendo como TD) y supondría la creación de nuevas estructuras institucionales donde la Psicología, la Sociología, la Lingüística, etc. pudieran trabajar juntas en objetos de investigación comunes (*ibíd.*).

Por último, consideramos que esta necesidad de convivencia al hilo de las limitaciones disciplinarias bien podría vincularse con la noción de **transversalidad** que apunta Calvo (2010). Esta idea se relaciona estrechamente con los rasgos distintivos del traductor versátil de Mayoral (2013) o el traductor funcional de Nord (2005: 210 cit. en Calvo 2010: 75). Aunque la autora extrapola el término al terreno del diseño curricular, la transversalidad [de la competencia traductora] se entendería como un instrumento que ayuda a hacer factible la ID recíproca, en el sentido de que mediante ella se consigue dotar al traductor de una formación diversificada “que consiguen que su perfil profesional sea extremadamente flexible y adaptable” (Calvo *ibíd.*: 76) y se posibilita la colaboración interdisciplinar. Por ende, los conceptos de flexibilidad, versatilidad, transversalidad e ID (en su nivel específico de reciprocidad o transdisciplinariedad, idealmente) se convierten en mecanismos de respuesta a las nuevas necesidades sociales y laborales, de producción de conocimiento, capacitación de futuros profesionales, etc. en el contexto actual.

✓ *Proyección de futuro de la ID en los ET*

La ID en Traductología, para algunos un concepto nuevo, de acuerdo con Sabio (2006: 27), es una cuestión que genera un candente debate y se ha convertido en uno de los temas recurrentes en el campo de la Traducción. Sin embargo, no podemos afirmar de manera tajante que esta cuestión suscite una polémica reciente, como defiende D’hulst (1995: 14)⁶⁸:

«Plaider comme on le fait de nos jours pour la nécessité d’une traductologie enfin interdisciplinaire, c’est non seulement occulter la tradition, mais c’est s’inscrire à son tour dans l’histoire de la discipline en exprimant l’un de ses grands thèmes récurrents».

Bien es cierto que, teniendo en cuenta que la fecha en la que los ET se establecen como disciplina es relativamente reciente, sí podríamos considerar, de acuerdo con Lee-Jahnke (2011: 2), que el enfoque interdisciplinar es un enfoque bastante “joven” en nuestro campo. Lo que significa que aún queda mucho por aprender y explorar sobre cuáles son las mejores vías en la investigación interdisciplinar en TI, mediante la observación de qué problemas y procesos generales podrían tener en común dos o más disciplinas. Sin embargo, como afirma Lawrence (2000: 1), los ET surgen como un nuevo campo académico, internacional e interdisciplinario al mismo tiempo hace unos treinta años. En este sentido, Snell-Hornby (2006) se hace eco de esta aparente tendencia hacia lo interdisciplinar: “The tendency towards the end of the century, and not only in Translation Studies, was clearly away from strict compartmentalization and towards interdisciplinary

⁶⁸ [Nuestra traducción:] La defensa, como hoy en día hacemos, de la necesidad de una traductología, en definitiva, interdisciplinar, no es solo enmascarar la tradición, sino que es introducirse en la historia de la disciplina, haciendo referencia a uno de los temas principales más recurrentes en el campo.

cooperation, away from rigid ideology and towards real-life experience” (*ibid.*: 150). A comienzos del siglo XXI, Gentzler (2001: 203 en Sun 2014: 65), ya anunciaba el preludio de una nueva y vibrante fase de investigación en el campo de la TI, en la que los investigadores se ven obligados a combinar teorías y recursos procedentes de una variedad de disciplinas, lo que genera nuevas y abundantes ideas, circunstancia que perdura hasta nuestros días (García *et al.* 2016: 42). Tanto es así que, siguiendo las palabras de Hatim y Munday (2004: 330), “the challenge for Translation Studies now is to encompass this range of approaches and to encourage collaboration between researchers in complementary areas”. Esta misma reflexión es compartida por Way (2002: 15) cuando justifica la necesidad de potenciar desde la formación la colaboración interdisciplinar “para cumplir con los encargos de traducción”.

Algunos de los esfuerzos para fomentar esta colaboración interdisciplinar tienen como objetivo reforzar la especificidad de la Traducción y mejorar el reconocimiento social de la labor del traductor. Por ejemplo, autores como Prieto (2009, 2013) y Way (2002, 2016) subrayan la conveniencia de la colaboración interdisciplinar, por ejemplo, en los ámbitos del Derecho y la Traducción, así como de sacar provecho de la naturaleza de carácter interdisciplinar de los ET. Así lo expresa Prieto (2009: s.p.) en la cita que sigue:

«[...] De hecho, la traducción tiene una innegable vocación o predisposición interdisciplinar o, en términos más metafóricos y contundentes, una "programación genética" orientada a lo interdisciplinar. No podría ser de otra manera si tenemos en cuenta que la traducción, como disciplina académica, se desarrolló a partir de múltiples influencias teóricas y, como macrocompetencia, lleva siglos englobando diversas subcompetencias enriquecidas también por fuentes diversas e integradas en modelos metodológicos especializados que deben atender con rigor y flexibilidad a las realidades temáticas, discursivas, textuales y culturales que marcan la senda de su función social».

Compartimos la idea de Venuti (2000: 3) cuando asegura que muchas interdisciplinas tienen cabida en los ET y que incluso si las disciplinas no comparten paradigmas conceptuales y métodos de investigación, pueden unirse para hacer avanzar un proyecto sobre traducción. Venuti pone como ejemplo la colaboración entre él mismo (experto en Criticismo Literario y Estudios Culturales) y su *advisory editor*, Mona Baker, (investigadora en Traducción, con formación de lingüista y especializada en Lingüística de corpus) para la elaboración de su obra “The Translation Studies Reader”:

«[...] These differences and debates reflected the institutional divisions of academic labor, testing the notion of interdisciplinarity by showing that many interdisciplines are possible in translation studies, and that even if disciplines do not share conceptual paradigms and research methods, they might nonetheless be joined together to advance a project on translation».

En la actualidad, existen evidencias notables de la colaboración de la TI con otras disciplinas que no haría sino aumentar el mapa propuesto por Hatim y Munday (2004) que recogíamos en el apartado 4.1.3. *Debates surgidos en la evolución de los ET hacia la*

ID. Un claro ejemplo del interés que suscita este avance hacia la cooperación recíproca es la publicación de Gambier y van Doorslaer (2016), cuyo título *Border Crossing: Translation Studies and other disciplines* ya anuncia la diversidad de posibles colaboraciones entre distintos campos de conocimiento. Entre las contribuciones que se incluyen, podemos citar la cooperación entre los ET y la Sociología (Buzelin y Baraldi 2016), los estudios de Comunicación (House y Loenhoff 2016), la Historia (Rundle y Rafael 2016), las Ciencias de la Información y la Terminología (Bowker y Delsey 2016), la Lingüística Computacional (Carl *et al.* 2016), la localización de videojuegos (O'Hagan y Chandler 2016), la Informática (Giammarresi y Lapalme 2016) y el *marketing* y el comercio internacional (Jiménez-Crespo y Singh 2016).

Podemos afirmar, de hecho, que la asunción y materialización de la TI como disciplina interdisciplinar en el propio mercado laboral, está suscitando toda una serie de cuestionamientos de la propia identidad del traductor y de la TI hoy. Este es uno de los debates recurrentes del monográfico de la revista digital Jostrans (the Journal of Specialized Translation) donde reconocidos expertos comparten sus experiencias e investigaciones en torno a los cambios que el redimensionamiento, de alguna manera, interdisciplinar (relaciones con otras profesiones, relaciones con otras materias, relaciones con otros nichos de mercado, etc.) de la TI supone hoy en día.

A modo de ejemplo del crecimiento como interdisciplina que está experimentando la TI en nuestros días, y debido a que la ID ocupa un papel central en la localización web (uno de los sectores en alza en el sector de la provisión de servicios lingüísticos, CSA) (Jiménez-Crespo 2013: 134)⁶⁹, Jiménez-Crespo y Singh (2016: 247) defienden que, en vista de su naturaleza interdisciplinar, la TI ha necesitado adoptar e integrar la investigación de disciplinas cercanas para hacer frente a los retos que le plantea el mundo digital. Tal es el potencial de las conexiones interdisciplinares en localización web con las áreas de los ET susceptibles de relacionarse con este campo⁷⁰ que, de forma similar al mapa de Hatim y Munday (2004), Jiménez-Crespo (2013: 135) realiza una propuesta interdisciplinar entre estos dos campos:

⁶⁹ "Interdisciplinarity obviously occupies a central role in web localization, whose practice reflects a unique convergence of fields: foreign languages, linguistics, computational linguistics, translation, computer science, desktop publishing, graphic design and layout, documentation science, information management [...]" (Jiménez-Crespo 2013: 134).

⁷⁰ Jiménez-Crespo (2013) no incluye como áreas de intersección con los estudios de localización, por ejemplo, a los Estudios Literarios ni a la Filosofía, la Hermenéutica, etc.

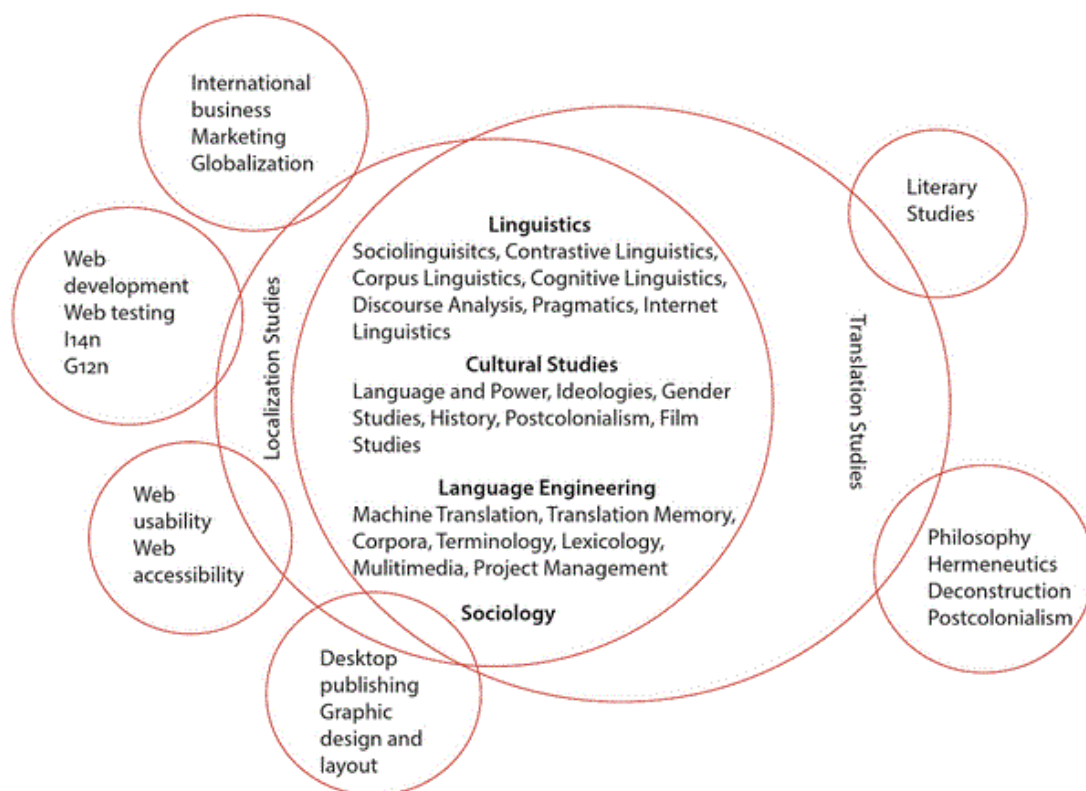


Gráfico 26. Conexiones interdisciplinarias y relación entre la localización web y los ET en general (en Jiménez-Crespo 2013: 135).

Al hilo de esta propuesta, Jiménez-Crespo y Singh (2016: 247) subrayan que, a pesar de que la tendencia inicial de los ET en lo relacionado al estudio de la Web y las tecnologías digitales era importar directamente modelos o paradigmas de otras disciplinas, es cierto que esta “moda” está cambiando en algunos sectores como es la postedición donde los ET han ocupado un lugar central, según O’Brien y Simard (2014), “with broad interdisciplinary efforts in which TS has taken center stage” (Jiménez-Crespo y Singh 2016: 248).

En cualquier caso, el sinfín de enfoques que operan dentro del campo de los ET ha hecho surgir argumentos a favor de la necesidad de establecer un terreno de entendimiento común con el fin de consensuar una identidad definida. Martín (2006: 45) lo define como una llamada a la cooperación constructiva [*constructive cooperation*], con el fin de invitar a la reflexión acerca de la tendencia que parece ganar terreno en nuestros días, la conciliación de las distintas orientaciones a cualquier precio y de forma indiscriminada (*ibid.*: 50). La autora, a favor del debate, admite que sería incoherente no reconocer el potencial de la diversidad en el progreso del conocimiento, pero este debería servir para enriquecer la imagen caleidoscópica de los ET como fenómeno complejo, plural y multifacético y no para enturbiarla.

4.2. Repercusiones de la ID en la TI: análisis en los planos investigador y profesional

Dado el marcado carácter interdisciplinar que ha guiado el desarrollo de los ET, fundamentalmente en los años ochenta y noventa (Martín 2006: 43), abordaremos cómo se ha manifestado la ID en los campos de la investigación de ET en los siguientes epígrafes de este capítulo, para pasar más tarde al plano profesional.

En el ámbito investigador, analizaremos las implicaciones de este carácter interdisciplinar en la práctica investigadora. Sin perder de vista el esquema de Kaindl (1999), tomaremos, en este punto, la clasificación de Klausen (2014) como una adaptación al terreno de la investigación de la jerarquía de niveles de ID expuestos anteriormente. Por un lado, abordaremos las ventajas y los inconvenientes relativos a la práctica investigadora con carácter interdisciplinar a nivel general, para centrarnos más tarde en el contexto específico de los ET. Por otro, analizaremos la evolución de los objetos de estudio de investigación en TI en función del modelo de Calvo y Morón (2009) que ilustra el cambio de paradigma y nos ayuda a identificar las nuevas realidades que se someten a análisis en nuestra disciplina.

En el plano profesional del traductor, nos aproximaremos a los nuevos perfiles y contextos de trabajo que han surgido y continúan emergiendo como consecuencia de las necesidades del mercado global. La industria de la Traducción y los servicios lingüísticos están en auge, hay una importante demanda desde el mercado de perfiles interdisciplinares y el traductor parece estar capacitado para adaptarse a este entorno.

Analizaremos la Clasificación europea de capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO, por sus siglas en inglés)⁷¹ para examinar las categorías donde se incluye a la figura del traductor, con qué otras profesiones se le vincula y las posibles razones y consecuencias de dicha clasificación. Puesto que la ESCO va a prestar apoyo directo a los servicios que ofrece Europass y se está usando como clasificación común en el portal EURES⁷², consideramos que es pertinente detenernos en este instrumento que servirá de lenguaje unificado para la búsqueda de empleo y la adecuación entre la oferta y la demanda a nivel europeo. Expondremos las limitaciones que detectamos y las reflexiones acerca de la profesión y del profesional de la traducción extraídas a partir de la terminología empleada y su organización a modo de tesaurus.

⁷¹ La Comisión propuso la Clasificación europea de capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones (ESCO), como lenguaje común y herramienta operativa para la educación, la formación y el trabajo. La ESCO estructura conceptos relevantes para el mercado laboral, la educación y la formación de la UE, en tres pilares interrelacionados: i) las ocupaciones; ii) conocimientos, capacidades y competencias; y iii) las cualificaciones. Los pilares de ESCO pueden complementarse con otros vocabularios de ámbitos afines como el contexto laboral, la educación y la formación o sectores económicos (Comisión Europea 2016a: 18).

⁷² EURES (Portal Europeo de la Movilidad Profesional) es una red de cooperación creada para facilitar la libre circulación de trabajadores dentro de los 28 Estados miembros de la UE, Suiza, Islandia, Liechtenstein y Noruega. El propósito de EURES es proporcionar servicios de información, asesoramiento y contratación/colocación (búsqueda de empleo) a los trabajadores y empresarios, así como a cualquier ciudadano que desee beneficiarse del principio de la libre circulación de las personas. Más información en: <https://ec.europa.eu/eures/public/es/homepage> [Último acceso: 10 de mayo de 2017].

Las limitaciones detectadas a la hora de investigar de manera global, y en particular a nivel nacional, sobre la profesión del traductor, nos ha llevado a optar por esta clasificación como una categorización de referencia. Es notable señalar la dificultad de analizar las particularidades del mercado de la traducción para los objetivos que esta investigación se marca: analizar la posible ID de la profesión del traductor. Es cierto que Morón (2016a) realizó un intento de aproximarse a esta compleja realidad con un estudio de corte etnográfico en el que apenas se consultaron 4 sujetos, pero que sienta las bases de la importancia que la investigación cualitativa tiene en este punto, habida cuenta de la complejidad a la hora de prever y clasificar posibles supuestos, entre otras cuestiones esbozadas.

4.2.1. Análisis del plano investigador en TI marcado por la ID

❖ Niveles de integración entre disciplinas en el ámbito de la investigación

Para realizar una aproximación al nivel de ID en el panorama investigador de los ET, al igual que hemos procedido para el análisis del plano epistemológico de la propia disciplina, tomaremos como herramienta de referencia el marco ya expuesto con anterioridad donde se incluyen los diversos grados de cooperación e integración entre las disciplinas de Kaindl (1999), con el fin de inferir a grandes rasgos qué nivel de ID encontramos.

Adoptaremos aquí como término genérico “ID” para referirnos a cualquier tipo de interacción entre las disciplinas científicas. Pero para entender el papel de la ID en el ámbito de la investigación, es requisito imprescindible hacer una distinción de las distintas formas y niveles en los que puede presentarse, así como de sus elementos. Para ello, presentaremos a continuación las siguientes diferenciaciones propuestas en Shiu (2014: 32).

En primer lugar, en términos generales, podemos distinguir entre el aprovechamiento conjunto de enfoques, métodos o hallazgos de diferentes disciplinas y la colaboración entre investigadores procedentes de diversas disciplinas (por ejemplo, la cooperación interpersonal). Por ende, puede darse la ID individual, en la que un único investigador use métodos o descubrimientos de varias disciplinas o la ID a modo de investigación colectiva, donde un grupo de investigadores de distintas disciplinas trabajen en un proyecto de investigación conjunto, pero usen los métodos o enfoques de una misma disciplina.

En segundo lugar, como ya ocurriera en ciertas clasificaciones ya analizadas en la literatura (Stock y Burton 2011; Klein 2010), esta propuesta incluye cuatro niveles de integración dinámicos, esta vez, en el contexto de la investigación. Los presentaremos en orden ascendente, del menor grado de integración (o ID) al mayor. Estos modelos muestran una gran similitud con las taxonomías expuestas anteriormente en el capítulo 1,

como la de Klein (2010) o la de Jantsch (1972), siendo los dos últimos niveles (investigación interdisciplinar y transdisciplinar) los más relevantes a nuestro parecer, por derivar a nuevas formas de conocimiento (Klausen 2014: 32-33):

- *Instrumental interdisciplinarity* (ID instrumental)⁷³: casos en los que el problema científico se enmarca sin duda en una disciplina, pero se usan métodos o hallazgos de otras disciplinas para solucionarlos. Por ejemplo, el uso de la estadística en las Ciencias Sociales y en TI (Vigier 2010; Balling 2015).
- *Multidisciplinarity* (multidisciplinarietà): casos donde dos o más disciplinas contribuyen de forma conjunta al tratamiento de un tema científico, de forma paralela, sin interferir la una con la otra. Con frecuencia a este fenómeno en el que se usan diferentes perspectivas para abordar un tema común se le denomina “ID”.
- *Interdisciplinarity proper/crossdisciplinarity* (ID o disciplinarietà cruzada): tiene lugar cuando para tratar un problema se necesita la intervención de más de una disciplina, lo cual genera un valor científico añadido. Los objetivos de la investigación no podrían lograrse con el trabajo aislado de una disciplina. Las disciplinas se combinan, no se fusionan ni integran, pero el resultado de la investigación, fruto del esfuerzo conjunto, sí se considera integrado.
- *Transdisciplinary research* (investigación transdisciplinaria): en este caso, los enfoques o métodos de dos o más disciplinas se fusionan, dando como resultado un tipo de investigación que traspasa las normas y estándares de cada una de las disciplinas involucradas. Un ejemplo podrían ser los Estudios de Género o la Ciencia Cognitiva. (Klausen 2014: 32-33).

Compartimos la opinión de Klausen (*ibid.*) cuando reflexiona acerca de los límites difusos y el dinamismo de estos niveles, cuya distinción responde más a un intento por facilitar su comprensión a nivel teórico. Reconocemos que cualquier interacción entre disciplinas, por débil que sea, causa algún efecto, incluso la relación que presente menor grado de cooperación puede inducir a cambios tanto en la práctica científica como en la conciencia de uno mismo como investigador (*ibid.*: 33). Así, a pesar de que el último nivel “investigación transdisciplinar” parezca el más transgresor e ilusorio, para la “pura” disciplinarietà cruzada (*crossdisciplinarity*), o ID, resulta difícilmente creíble que en la práctica dos disciplinas que trabajan juntas se mantengan inalterables, aunque solo sea en un grado casi inapreciable (*ibid.*).

❖ *Justificación de la importancia de la ID en la investigación científica*

A pesar de que el concepto de ID, como hemos observado en apartados anteriores, resulta un fenómeno complejo y, en ocasiones, de difícil catalogación, parece fuera de toda duda

⁷³ El término “instrumental interdisciplinarity” lo encontramos también en Klein (1990: 41-42). La autora declara que la motivación para el origen de este concepto es la necesidad de resolver problemas “prácticos”. Defiende que esta vertiente de la ID incorpora el préstamo de herramientas, métodos, conceptos y teorías. Además, Klein advierte que una de las ventajas de participar en este préstamo es que se reconocen con mayor facilidad los posibles lazos conceptuales entre las disciplinas: “The act of tool borrowing has also led in some cases to an appreciation of conceptual ties, promoting a fuller, more synoptic view of relationships among participating disciplines (*ibid.*: 42).

que existe un creciente interés por parte de docentes e investigadores por la ID como respuesta a problemas de investigación que, por su complejidad, requieren de las aportaciones de distintos campos de conocimiento para abordarlos con éxito (Tait, J. *et al.* 2005; Pohl y Hirsch Hadorn 2007; Weingart 2014; Jiménez-Crespo y Nitish 2016). Como afirma Prieto (2009), la creciente globalización y la interrelación económica y social exige explorar “nuevas aproximaciones interdisciplinarias ante los grandes dilemas sociales.” En definitiva, tales enfoques interdisciplinarios son el reflejo del vertiginoso intercambio de conocimiento en una sociedad cada vez más globalizada y rica en información (Munday 2001: 182).

No obstante, no solo se trata de una tendencia en el mundo académico, como declaran Darbellay *et al.* (2014: 1), esta necesidad de recurrir a enfoques interdisciplinarios se ha agudizado por las exigencias de los actores sociales, los propios ciudadanos, políticos y economistas a la comunidad científica para que dé respuestas globales a retos actuales en sectores diversos como el medio ambiente, la salud, la educación, la energía, etc.

Obviamente, el alcance de esta tendencia hacia lo interdisciplinar traspasa los límites de los contextos académico e institucional cuando, de acuerdo con estos autores, la ID se constituye como objeto de reflexión en sí misma “[...] it has also become a focus of reflection and research in its own right.” (*ibíd.*). Muestra de ello es el extenso tratamiento que el fenómeno ha recibido en la literatura científica, analizada desde diferentes puntos de vista (epistemológico, teórico, metodológico y práctico). En este sentido, la existencia de importantes publicaciones de carácter científico que manifiestan los avances teóricos y prácticos en el campo de la ID significa que este ámbito ha sido consolidado por la comunidad científica. Además, se entiende que el interés por dar respuesta a los retos de este fenómeno en la docencia y en la investigación queda, por tanto, legitimado. Como ejemplos de estas publicaciones podemos citar el *Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (Frodeman, Thompson Klein y Mitcham 2010), el *Handbook of Transdisciplinary Research* (Hirsch Hadorn *et al.* 2008) y *Le défi de l’Inter- et Transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l’enseignement et la recherche* (Darbellay y Paulsen 2008), esta última particular en el contexto académico de los autores, el suizo (en Darbellay *et al.* 2014: 2).

Con respecto a las revistas científicas interdisciplinarias, es preciso señalar que cumplen diferentes funciones de acuerdo con Klein (2005: 74). Algunas de ellas sirven de puente entre disciplinas tradicionales, como por ejemplo *Comparative Studies in Society and History*, *Philosophy and Public Affairs* y *Les Annales*; otras abarcan campos interdisciplinarios centrados en un problema específico; y otras promueven campos híbridos, como las revistas *Journal of Historical Geography* y *Journal of Psycholinguistic Research*. De manera particular, en los nuevos campos y en las subdisciplinas, las revistas dedicadas a la ID son un punto crucial de comunicación. Algunas son extensas y de reconocido prestigio, como es el caso de *Science and Nature*; sin embargo, la mayoría son pequeñas con seguidores leales, pero de tirada limitada. Por otra parte, los libros interdisciplinarios representan un débil nicho de mercado. Y si hablamos de publicaciones

de revistas disciplinarias que examinan prácticas interdisciplinarias y libros de congresos interdisciplinarios suelen caracterizarse por ser más multidisciplinarios que interdisciplinarios. Los prefacios editoriales y las introducciones llevan el peso de la integración mientras que las contribuciones individuales exponen una orientación claramente disciplinar (*ibíd.*: 75).

❖ *Implicaciones de la ID en la práctica investigadora*

Al hilo de los avances de la ID en la producción científica y dada la extensión de sus dominios, detallaremos a continuación cómo la adopción de un enfoque interdisciplinar conlleva una serie de consecuencias sobre el terreno de la práctica investigadora “[...] Another difficulty is publishing: the policies and practices of editing of collections of papers, monographs, are not often positive towards interdisciplinary works” (Brownlie 2008 cit. en Gambier y van Doorslaer 2016: 13).

Para ilustrar esta realidad, tomaremos como referencia a Yegros-Yegros *et al.* (2015). Estos autores analizan el efecto del nivel de ID en el índice de impacto de publicaciones individuales para cuatro áreas científicas diferentes⁷⁴. Por otra parte, el trabajo de Klausen (2014) pone de manifiesto los posibles desencadenantes de la desaprobación de la investigación de carácter interdisciplinar.

✓ *Consideraciones al adoptar un enfoque ID en el terreno de la investigación*

En la parte positiva de la balanza, según Yegros-Yegros *et al.* (2015), la investigación interdisciplinaria es entendida como una fuente de creatividad e innovación. De este modo, afirman que es ventajosa porque genera nuevas vías de investigación y aporta juventud al tradicional panorama de la ciencia (*ibíd.*: 3). No obstante, aunque la combinación de múltiples campos repercute positivamente en la creación del conocimiento, los autores ponen de manifiesto una serie de cuestiones que habría que tener en cuenta para evitar ciertos riesgos en la investigación, descritas a continuación:

- Por un lado, apelan enfocar deliberadamente la investigación para evitar efectos no deseados al dotarla de un carácter interdisciplinar. Estos autores defienden que el éxito en investigación se logra de manera más eficaz mediante esfuerzos que parten de ámbitos que son relativamente cercanos o próximos “proximal interdisciplinarity”, mientras que la investigación que tiene lugar entre disciplinas distantes, lo que denominan “distal interdisciplinary research” (*ibíd.*: 16) puede resultar demasiado arriesgada y con mayor tendencia al fracaso.

⁷⁴ “We collected articles (i.e. only document type “article”, not including others such as reviews, letters, etc.) published in 2005 from Science Citation Index-Expanded (SCI-E) belonging to four WoS categories i.e. Cell Biology (CBIOL), Engineering, Electrical & Electronic (EEE), Food Science and Technology (FSTA) and Physics, Atomic, Molecular & Chemical (Physics- AMC). These four fields cover applied research (i.e. engineering and food science) and basic research (i.e. physics and cell biology).” (Yegros-Yegros *et al.* 2015: 9).

- Por otro lado, Yegros-Yegros *et al.* (*ibíd.*) advierten de los posibles riesgos de un menor crédito y, por tanto, con mayores reticencias a la hora de citarlos en trabajos propios, por parte de la comunidad investigadora a trabajos con una marcada naturaleza interdisciplinar, que mezclen cuerpos de conocimiento muy dispares: “giving less credit to publications that are too groundbreaking or challenging” (*ibíd.*: 1). Es posible que el problema se deba a la evaluación de estos trabajos con el mismo rasero que para investigaciones monodisciplinarias (Rafols *et al.* 2011 cit. en Shui 2014: 40), aun cuando las condiciones y los retos que suponen para los participantes difieren en gran medida.
- Para combatir esta potencial desventajas de la investigación interdisciplinar, Lyall *et al.* (2011) plantea una lista de cuestiones dirigidas a los responsables de financiar las investigaciones, así como a los evaluadores. En ellas proyecta interrogantes sobre cómo se consigue una adecuación de los indicadores de calidad cuando se trata de investigación interdisciplinar, cómo se gestiona el proceso de evaluación en propuestas de investigación ID o cómo se compara la calidad cuando entran en competición con las monodisciplinarias (*ibíd.*: 163). Consideramos que la reflexión sobre estos planteamientos será cada vez más pertinente en las comisiones de evaluación de artículos científicos en cualquier campo de conocimiento si, como advertimos de manera particular, las investigaciones con un marcado carácter interdisciplinar son cada vez más frecuentes en los ET.
- Además de esta observación empírica con resultado negativo para la ID, de entre las críticas que recibe la investigación interdisciplinaria, Klausen (2014: 39-40) expone algunas que consideramos representativas de los posibles desencadenantes de esta desaprobación. A pesar del entusiasmo de nuestro tiempo por este concepto, Klausen afirma que aún existen muchos escépticos que evalúan la investigación interdisciplinaria como de calidad inferior. Otros argumentan que los casos de éxito (cuando se logra un auténtico nivel de integración interdisciplinar y no una mera yuxtaposición de disciplinas) no son lo suficientemente representativos como para justificar una apuesta hacia una mayor ID. En este sentido, Klausen (2014) afirma que muchas iniciativas, por ejemplo, importantes programas de investigación de la Unión Europea o el establecimiento de nuevos departamentos universitarios y centros de investigación, han encontrado su justificación en la ID como el modo más eficaz de lograr un conocimiento verdaderamente útil y novedoso para abordar los grandes retos sociales. Sin embargo, existe cierta controversia ante la idea de considerarla, por ejemplo, la clave para la creatividad en investigación, ya que algunos argumentan que responde más a intereses políticos que a una verdadera preocupación por la calidad científica, o más bien a una ilusión con escasas pruebas sustanciales que demuestren sus supuestos efectos positivos (*ibíd.*: 31).

- En muchos de estos casos, Klausen (2014) reconoce un desconocimiento acerca del dinamismo inherente de las disciplinas científicas. Por habitar en la burbuja de sus disciplinas, algunos investigadores se aferran a una celosa defensa de su área de conocimiento, con el consiguiente sentimiento de superioridad sobre el resto, “the scholars, instead of sharing an interest, might then develop a stronger feeling for their own *territory*” (Gambier y van Doorslaer 2016: 12).
- Por otra parte, Klausen (2014) subraya la existencia de un miedo generalizado acerca de que la ID conduce a una investigación mediocre o inservible. Considera que la justificación para este argumento radica en que los investigadores que participan en una colaboración interdisciplinaria son noveles fuera de su campo experto, con las limitaciones que eso conlleva al no poder sacar todo el potencial a la experiencia como lo haría un especialista conocedor del área (*ibíd.*: 40).

❖ *Algunas limitaciones en la experiencia de proyectos colaborativos de investigación interdisciplinar en el ámbito de la TI*

Como venimos exponiendo, a pesar de que parece que la investigación interdisciplinar resulta una actividad positiva y enriquecedora para la TI, no está exenta, como se deriva de las anteriores reflexiones, de retos y limitaciones en su puesta en marcha. En estas líneas presentaremos algunos de esos problemas, concretamente, en el contexto de equipos de investigación donde colaboran expertos de distintas áreas. Para ello, nos basaremos en las reflexiones que plantea Shlesinger (2006). Los consideramos de gran valía ya que proceden de experiencias de proyectos interdisciplinares reales que la autora ha vivido en primera persona:

- Por un lado, Shlesinger (*ibíd.*: s.p.) alude al desinterés de los compañeros de disciplinas afines a la Traducción, por implicarse en iniciativas interdisciplinares en TI. Esos compañeros, advierte, no sirvieron de mucha ayuda a la hora de guiar a los estudiantes en su elección del tema y método. Muchos de los proyectos interdisciplinares que fueron supervisados por investigadores de disciplinas ajenas a la TI terminaron siendo específicos de la disciplina afín y lejos de los intereses o aplicaciones posibles dentro del campo de la Traducción y la Interpretación.
- Normalmente, por tratarse de una disciplina ajena para los investigadores en TI, se produce en ellos una asimilación deficiente de los conceptos y métodos de los compañeros de la otra disciplina. Esto resulta en un razonamiento erróneo, incomprendido por los otros participantes por no alcanzar a comprender los intereses de la TI.
- A la hora de la evaluación, puede que la calidad del producto de la investigación no sea del todo realista. Por una parte, los investigadores de disciplinas afines no

identifican las limitaciones de los ET (en cuanto a la formulación de problemas, por ejemplo). Por otra, en el lado de los investigadores en Traducción, al no estar familiarizados con los conceptos y métodos de la otra disciplina, no pueden identificar las debilidades en esa parte de la investigación. Por esa razón, la producción científica donde está presente la ID es valorada con una puntuación mucho más alta en los ET que en la otra disciplina involucrada, según la autora (*ibid.*: s.p.).

Shlesinger (*ibid.*) propone como solución ofrecer la suficiente formación en la disciplina afín a los investigadores del campo de la Traducción y la Interpretación y fomentar el interés del resto de investigadores por el mundo de la Traducción. Solo así, explica Shlesinger, la investigación interdisciplinar podría ser verdaderamente fructífera. A este respecto, podemos citar la iniciativa formativa de algunas universidades como la UGR, en la que ofrecen cursos en beneficio del personal docente e investigador para que aprendan, por ejemplo, a manejar *software* de tipo cuantitativo (SPSS) y otros programas afines⁷⁵.

❖ *Impacto del carácter interdisciplinar de la TI en el plano investigador*

Después de la exposición anterior sobre las ventajas y limitaciones de la investigación interdisciplinar consideradas relevantes, en este apartado destacaremos algunas consecuencias que se derivan del carácter interdisciplinar de la TI en el ámbito de la investigación.

Por una parte, Venuti (2000) subraya el hecho de que la naturaleza cada vez más interdisciplinar de los ET ha multiplicado las teorías en Traducción. Que exista un interés común por un tema, no significa que la teoría en un campo satisfaga los requisitos conceptuales de otro. En el siglo XXI, de acuerdo con este autor, ya encontrábamos una amplia variedad de campos y enfoques que son un reflejo de la heterogeneidad de la cultura moderna: desde las variedades de la Lingüística, el criticismo literario, la especulación filosófica y la teoría cultural, hasta los estudios experimentales y del campo de la Antropología, además de la formación de traductores y la práctica de la traducción (*ibid.*: 4):

«In the West, from antiquity to the late 19th century, theoretical statements about translation fell into traditionally defined areas of thinking about language and culture: literary theory and criticism, rhetoric, grammar, philosophy. And the most frequently cited theorists comprised a fairly limited group. [...] Cicero, Horace [...] Jerome [...] Nietzsche. Twentieth-century translation theory reveals a much expanded range of fields and approaches reflecting the differentiation of modern culture [...]».

⁷⁵ Nombre de la actividad formativa: “La evaluación de la intervención docente universitaria mediante estrategias de naturaleza cuantitativa. Análisis e interpretación de resultados con SPSS y otros programas afines”. Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva. Secretariado de Formación, Innovación y Evaluación Docente (UGR, noviembre 2016). Más información en: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/formacion_innovacion_evaluacion/formacion-e-innovacion/formacion/docs/fichas/l4a30-la-evaluacin-d-ela-intervencin-docente-universitaria-mediante-estrategias-de-naturaleza-cuantitativa/! [Último acceso: 10 de mayo de 2017].

Este hecho conlleva que la ampliación de los horizontes de los ET, tomando prestado de otras disciplinas y, por lo tanto, enriqueciéndose de forma mutua con algunas de ellas, de acuerdo con Bassnett (en Gentzler 2001: vi), tenga como consecuencia la necesidad de transformar el complejo material teórico en un lenguaje accesible para todos. De ese modo, se podría avanzar en el conocimiento sin tener que dominar la terminología específica ni ser un experto del campo de especialidad concreto. No obstante, parece que en los ET no se ha alcanzado un lenguaje común. Más bien al contrario, Mayoral (2010: 132) expone que los estudiosos siguen haciendo uso de las terminologías de las disciplinas “madres” y, a su vez, estas últimas presentan “terminologías múltiples correspondientes a diferentes escuelas y opiniones”. De forma interna, la fragmentación de estos estudios en diferentes escuelas de pensamientos influye decisivamente en esta mescolanza, poniendo trabas a la hora de la denominación y normalización de conceptos (*ibid.*). Esta falta de consistencia terminológica también es advertida por Yves Gambier (Hansen *et al.* 2008: 63) quien, en su objetivo de tratar el concepto de estrategia y sus términos asociados, apoya la creencia de reforzar el metalenguaje en los ET, debilitado por el préstamo de conceptos de diferentes disciplinas.

En cualquier caso, es más que evidente la diversidad y amplia cobertura de temáticas tratadas hoy en día en los ET, reforzadas por su interacción con otras disciplinas, como mostrábamos en el análisis previo (epígrafes 4.1. y 4.2.). Ciertamente, estos estudios han recorrido un largo camino desde los años 60, cuando entonces se sostenía el que la investigación académica en Traducción siguiera únicamente la vía lingüística.

En esta línea, resulta especialmente destacable el trabajo de Calvo y Morón (2009) acerca de los posibles paradigmas y enfoques de investigación aplicables a los ET e Interpretación, donde se incluyen los objetos de estudios y cómo los ET evolucionan a la hora de integrar objetos, métodos y procedimientos de otras disciplinas. De esta manera, los objetos de análisis en los ET han ido cambiando a lo largo de los años: desde numerosos trabajos que tienen como objeto de estudio principal el texto, pasando por las modalidades de traducción, los procesos mentales asociados a la traducción, estudio histórico de la Traducción, etc. (*ibid.*: 52).

En cualquier caso, el extenso alcance de los ET se manifiesta en la proliferación de otras investigaciones, con nuevos tipos de objetos de estudio de muy diversa índole, no precisamente centrados en el texto. Observaremos que estos estudios van a caracterizarse por centrarse, entre otras temáticas, en los participantes que intervienen en la actividad o el proceso traslativo “desde un punto de vista más sociológico”. Para aproximarnos a ellos, nos basaremos en la clasificación propuesta por Calvo y Morón (*ibid.*):

- El profesional de la Traducción o la Interpretación
- El receptor de la traducción
- El empleador de traductores
- El estudiante de traducción

- El propio contenido formativo
- Los métodos de trabajo en el aula de traducción
- Los métodos de trabajo en la realidad profesional según los traductores
- El formador de traductores

Atender estas nuevas realidades en investigación en TI requiere, por tanto, de la colaboración interdisciplinar.

Así pues, la inclusión de estos objetos de estudio manifiesta el giro en investigación que está teniendo lugar en los ET. Tal y como exponen Way *et al.* (2013), medio siglo después es obvio que la disciplina de los ET ha seguido una diversidad de vías o *tracks* (Toury 2009), mediante la interacción con otras disciplinas como un campo de investigación interdisciplinario (Pym 1992) o como *polydiscipline* [polidisciplina] (Gambier 2012) y la exploración de una variedad de paradigmas y metodologías que evidencian la naturaleza polifacética de la TI como procesos y entidades, como ya hemos abordado en apartados anteriores (4.1.2. y 4.1.3.). Por lo tanto, la ID cobra sentido para los investigadores en nuestro campo, donde, como declaran Delabastita *et al.* (2006: 83) “translation is not supposed to be a simple matter of language(s) [...]”.

Siguiendo con la actual tendencia que destacan Way *et al.* (2013), Tymoczko (2005) ya defendía que la ID sería la respuesta a la investigación en TI, como sucede en muchos otros campos, llegaría a ser cada vez más interdisciplinaria durante las décadas venideras y, parece ser, que seguimos hoy día en esa proyección (*ibid.*: 1094). Esta autora comparte la reflexión acerca de las diferentes vías que encontramos en Way *et al.* (2013), cuando estimaban que la investigación en Traducción se alejaría de los enfoques lingüísticos en sentido estricto e incluso de los enfoques de los estudios culturales usados en la actualidad. La creciente investigación en Traducción, por tanto, trascendería, de acuerdo con Tymoczko (2005), los enfoques basados en la investigación humanística para acoger diversas ramas de las Ciencias Sociales y Naturales, en particular las Ciencias Biológicas y los aspectos técnicos de la Ciencia Cognitiva (*ibid.*: 1094). Esta es precisamente la misma conclusión de Calvo y Morón (2009).

A esta necesaria interrelación de los ET con otras áreas de conocimiento en investigación, Mayoral (2005) señala, además, la dificultad que le supone imaginar un problema que se resuelva exclusivamente en el ámbito traductológico: “[...] en gran medida, resulta más preciso y eficaz plantearlos como problemas más amplios de comunicación y encontrarles soluciones en este nivel de discusión” (*ibid.*: xi). Esto es, adoptar un enfoque global a la hora de tratar un problema en los ET posibilita enmarcarlos en campos de conocimiento afines que resultan claves para su resolución, como hemos visto, mediante el préstamo de conceptos, teorías, métodos, etc.

Tomando como referencia el modelo de Calvo y Morón (2009: 52-53) que presentábamos más arriba sobre los nuevos objetos de estudio en los ET, presentamos a continuación el trabajo de Aguayo y Morón (2013). Su relevancia aquí está justificada por tratarse de una aplicación de dicho modelo a un ámbito interdisciplinar, concretamente a la realidad laboral del traductor e intérprete en el campo del comercio internacional. Así, las autoras realizan un análisis sobre las nuevas necesidades del mercado global para el traductor e intérprete en su función como comunicador multilingüe en la empresa internacional, y presentan un repaso de la investigación surgida en estos dos campos: la TI y el Comercio Exterior (CEX).

Por una parte, queda evidenciada la primacía de los enfoques textuales en la literatura analizada sobre CEX y TI, donde se realiza un esfuerzo por justificar la pertinencia de incluir y trabajar estos textos en el aula (Socorro 2002, Mayoral, 2006, Caro 2009). Sin embargo, las conclusiones de su estudio ponen de relieve otros trabajos que analizan esta relación de la TI con CEX, donde se abordan nuevos objetos de estudio con el foco en el ámbito profesional (Aguayo y Morón 2013: 343-344):

Objetos de investigación	Algunos ejemplos en la literatura en TI
El texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de textos en distintas lenguas: análisis textual comparado (Socorro 2002; Montero et al. 2005; Del Pozo 2007; Acuyo 2008). ▪ Categorizaciones de textos por géneros, tipos (Socorro 2002; Sánchez 2006, Medina 2007; Clavijo sin datar; Álvarez 2011).
Aspectos lingüísticos, culturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Terminología específica en comercio exterior (Alcaráz y Castro 2007) ▪ El lenguaje del comercio exterior (Álvarez, 2011) ▪ La traducción de marcas comerciales (Huang 2006) y denominaciones de productos (Almeida, Gomes de Paiva y Ferreira, 2010) ▪ Patrones de comunicación intercultural (interpretación bilateral, negociaciones internacionales)
El contenido formativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de la inclusión de textos vinculados al comercio exterior en la formación de traductores (Socorro 2002; Mayoral 2006; Caro 2009)
La profesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol del traductor en empresas en procesos de internacionalización o en relaciones comerciales

	<p>internacionales (Clavijo et al. 2006; Aguayo 2010; Morón 2012; Aguayo y Ramírez 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción y otras aplicaciones: Traducción e internacionalización de sitios web (Berends 2007, Díez 2010), Traducción y Localización; Traducción y Publicidad (De Pedro 2007, Cepa 2009) ▪ Nuevas necesidades empresariales (Sprung 2002; Rico 2011; Clavijo et al. 2006) ▪ Nuevas tareas, encargos y actividades profesionales en Traducción, fundamentalmente centrados en la relación de Traducción y Tecnología; <i>post-editing</i>, <i>proof-reading</i> y demás tareas asociadas al perfil del traductor profesional ▪ Prestación de nuevos servicios y adaptación de métodos de trabajo: gestión de contenidos (Holland et al., Shaw y Holland 2010; Díez 2010)
--	---

Tabla 22. Clasificación de algunos trabajos de investigación del binomio Traducción y Comercio Exterior según el objeto de estudio (en Morón y Aguayo 2013: 344).

Como observamos en ambos modelos (Calvo y Morón 2009 y Aguayo y Morón 2013) se presenta una clara evolución en los enfoques en investigación en TI: desde el tradicional análisis en el plano textual, pasando por el examen de los elementos lingüísticos y culturales y propuestas metodológicas relevantes para la docencia, hasta llegar al análisis del aspecto profesional de la Traducción. El giro hacia investigaciones dentro de nuestra disciplina en su vertiente profesional se recoge también en Aguayo y Morón (2013: 345), donde se advierten intereses de investigación variados a partir de la aceptación de la traducción como acto de comunicación (Steiner 1975; Hatim y Mason 1997; Hurtado 2001):

«Según su estudio [Calvo y Morón 2009] la investigación en TI ha dado cuenta de los cambios de la propia disciplina (profesional, educativa) para prestar atención a distintos objetos asumiendo que la TI es un acto comunicativo social en la que intervienen distintos agentes. No solo interesa el producto traslativo, interesa conocer más sobre el traductor, el proveedor de servicios de traducción, el empleador de traductores, el consumidor de traducciones, los modos de proceder del traductor profesional, los modos de formar al traductor, los nuevos modos de hacer traducción, el impacto social de la traducción, etc.».

❖ *El carácter interdisciplinar de la TI en la producción científica*

Holmes (1972 en Venuti *ibid.*: 173) ya aventuraba que los canales que existen para los investigadores en el ámbito de la TI se siguen clasificando según las disciplinas más antiguas. La consecuencia es que los artículos sobre Traducción se encuentran dispersos en publicaciones pertenecientes a una gran variedad de campos y revistas académicas

para los traductores en ejercicio. Según Holmes, es obvio que existe una necesidad de abrir otros canales de comunicación que trasciendan las disciplinas tradicionales para llegar a todos los investigadores y académicos que trabajen en el campo, independientemente de su experiencia y formación profesional.

Sin embargo, catalogar la investigación en TI bajo etiquetas de “disciplinas abarcadoras” tiene entre sus posibles repercusiones la baja presencia de revistas de TI en las principales bases de datos, como reflejan Granell *et al.* (2014: 68):

«[...] se destaca también el hecho de que la mayoría de las fuentes, entre las que se encuentran las “fuentes ISI”, incluyan las revistas de TI dentro de categorías muy amplias (como Filología o Lingüística), por lo que su presencia y peso representativo se diluye en un mar de disciplinas afines, pero considerablemente distintas a la TI».

A pesar de que los investigadores en TI tienen en las revistas multidisciplinares (en las que encontramos contenido relativo a varias disciplinas) una vía alternativa interesante donde publicar, más aún teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar del propio ámbito, esto no se refleja en que las revistas de Traducción gocen de visibilidad en áreas próximas de conocimiento. Así lo exponen Granell *et al.* (*ibid.*: 73):

«[...] las revistas de traducción no tienen prácticamente presencia en bases de datos de campos afines de las Ciencias Sociales (Rovira Esteve y Orero, 2012), lo que refuerza todavía más la necesidad de aprovechar canales de publicación de otras disciplinas que cuenten con mayor reconocimiento que los de TI o de Humanidades en general».

Durante el coloquio de la European Society for Translation Studies (EST) sobre las aptitudes para la investigación que tuvo lugar en Liubliana (Eslovenia) en septiembre de 2006, una de las ponentes invitadas, la profesora e investigadora Miriam Shlesinger, ofreció una serie de reflexiones y compartió su experiencia en proyectos de investigación interdisciplinares. Al respecto que nos ocupa, exponía varios ejemplos como el de un doctorando de su departamento cuyo tema de investigación se ubicaba en el punto de intersección entre la Interpretación Social y la Sociología Médica. Asimismo, Schlesinger contaba su participación en un proyecto interdisciplinar con la interpretación como objeto de estudio y la colaboración de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística. La autora manifestó las limitaciones de este tipo de proyectos a la hora de ser publicadas en una revista del área de Sociología Médica o en una de Psicología Cognitiva “Perhaps, but to date, there have been very few precedents” (Shlesinger 2006: s.p.).

Por otra parte, si nos centramos en la parcela concreta de la interpretación, destacamos el estudio llevado a cabo por Xiu Yan *et al.* (2013)⁷⁶, donde realizan un análisis de las

⁷⁶ Consulta del estudio de Xiu Yan, Jackie; Pan, Jun; Wu, Hui; Wang, Ying (2013). “Mapping interpreting studies: The state of the field based on a database of nine major translation and interpreting journals (2000–2010)”. *Perspectives: Studies in Translatology*. Vol. 21, Issue 3. Published online: 04 Dec 2012. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0907676X.2012.746379?scroll=top&needAccess=true> [Último acceso: 22 de mayo de 2017].

últimas tendencias en investigación en este ámbito. Para ello, crearon una base de datos alimentada con 235 artículos en inglés procedentes de nueve publicaciones principales en el ámbito de la TI a lo largo de la primera década del siglo XXI (2000-2010). El estudio, a su vez, se dividió en tres temáticas interconectadas: práctica de la interpretación, formación y evaluación del intérprete y estudio de la investigación en interpretación.

Para destacar la relevancia de la ID en la categoría de la práctica de la interpretación, en el estudio se distinguen dos subtipos en la investigación de dicha práctica. Al abordarla existen artículos que la tratan desde una perspectiva ontológica y otros desde una perspectiva interdisciplinar (aquellos que la investigan desde fuera de la disciplina). Un elevado porcentaje de artículos se incluyen en la interdisciplinar lo que indica, según Xiu Yan *et al.* (*ibíd.*), que la ID era la principal tendencia en los estudios de interpretación, como ya recoge Pöchhacker en su publicación *Introducing Interpreting Studies* de 2004. Además, si introducimos como variable los métodos de investigación, es curioso que aproximadamente la mitad de los artículos sobre la práctica de la interpretación desde perspectivas interdisciplinares adoptaron un diseño empírico, si lo comparamos con los dos tercios de estudios empíricos con una perspectiva ontológica (*ibíd.*).

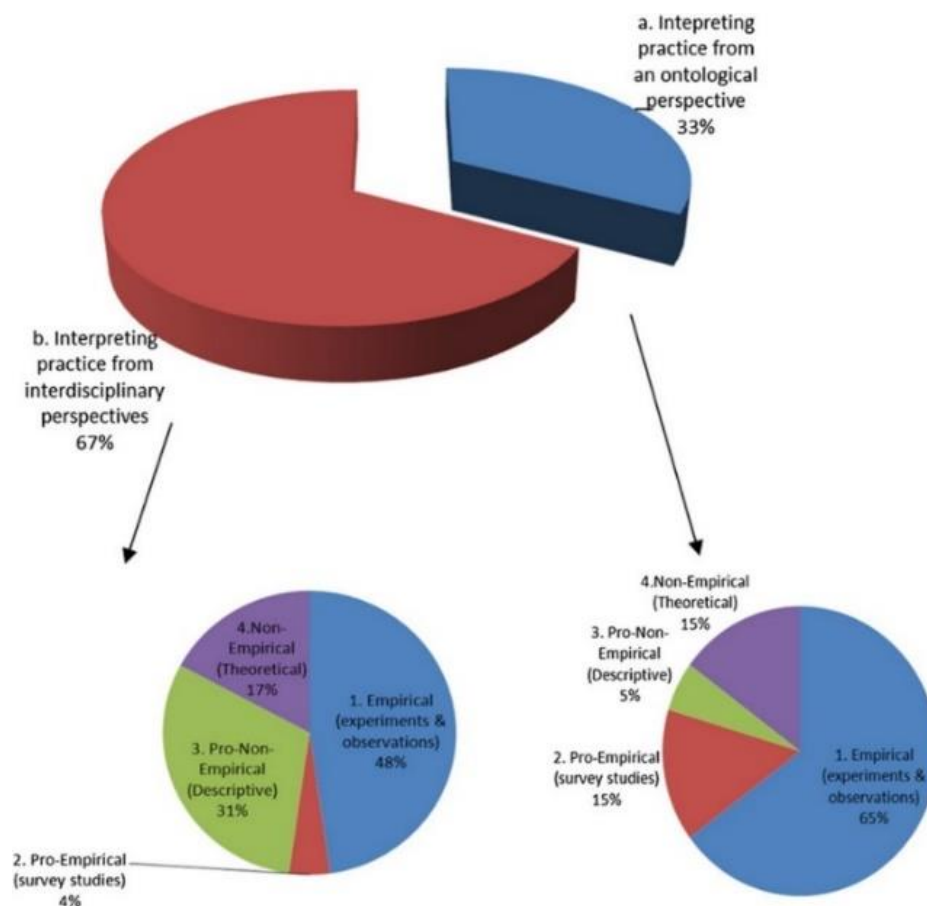


Gráfico 27. Tipos de perspectivas en la investigación sobre la práctica de la interpretación: interdisciplinar y ontológica (en Xiu Yan *et al.* 2013).

Por otro lado, de los artículos sobre la práctica de la interpretación desde perspectivas interdisciplinares, de acuerdo con los datos de Xiu Yan *et al.* (*ibid.*), identifican hasta seis perspectivas diferentes. Los enfoques socio-comunicativos e ideológicos suman aproximadamente el 50 %, si los comparamos con los de Neurociencia y estudios cognitivos que representan solamente el 20 %. Por otra parte, más de un 25 % de los estudios supusieron una aportación desde una perspectiva Lingüística. La mayoría de los estudios empíricos tienen lugar en las categorías de Neurociencia y estudios cognitivos y en la de Lingüística (principalmente mediante experimentos y por métodos de análisis discursivo o corpus, respectivamente).

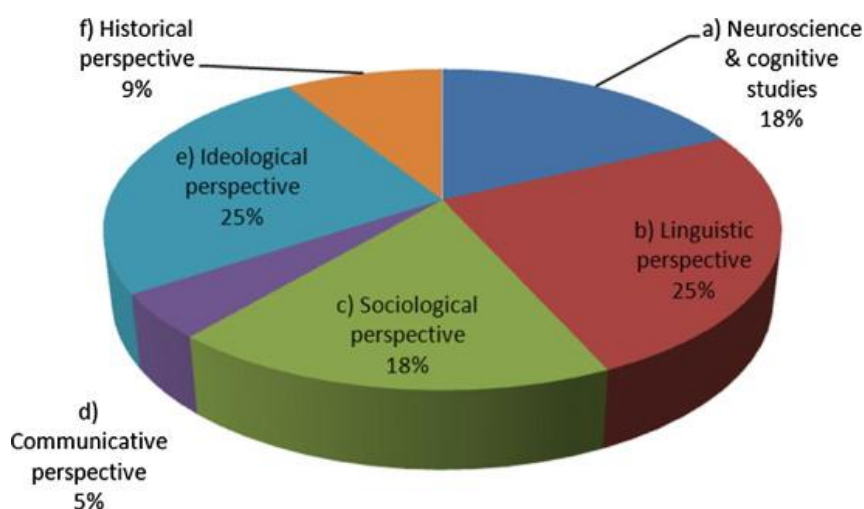


Gráfico 28. Desglose de perspectivas interdisciplinares que abordan la práctica de la interpretación (en Xiu Yan *et al.* 2013).

Estos datos extraídos del estudio de Xiu Yan *et al.* de 2013 apuntan a nuevas tendencias que exigen una más estrecha colaboración con otros estudios llevados a cabo en diferentes disciplinas como, por ejemplo, en Humanidades, Ciencias Sociales y Naturales, lo que supondría una mayor diversidad dentro de la disciplina. Como la ID se ha detectado como la tendencia principal, los autores proponen como posible acción futura incluir artículos de revistas especializadas en campos afines.

Como ya apuntáramos antes, parece que la ID es prácticamente un paso obligado a la hora de dar respuesta a las necesidades en investigación hoy. Así pues, hemos procedido a analizar si en las revistas electrónicas de TI se alude a la ID, ya sea en su título o en su descripción, empezaremos por citar algunos ejemplos puntuales (Gambier y van Doorslaer 2016: 3). Una de ellas es *Translation Spaces*, creada en el año 2012, la cual se describe a sí misma como “[...] a multidisciplinary, multimedia, and multilingual journal of translation”. Se trata de una revista de publicación bianual, indexada, que reconoce el impacto interdisciplinar global de la traducción. Desde esta publicación se concibe la traducción como un conjunto complejo de *espacios* socioculturales donde las personas se

encuentran para compartir conocimientos, creencias y valores. De forma explícita, el objetivo es estimular un diálogo interdisciplinar e interprofesional entre las distintas comunidades de investigación y práctica. Como tal, la revista anima activamente a colaborar a investigadores de diferentes dominios como son los Estudios de Comunicación, Tecnología de la Información, Economía y Comercio, Derecho y Gobierno, Ciencias, así como información y entretenimiento. Los siete bloques temáticos permanentes son traducción, globalización y tecnología de la comunicación; información, cultura y sociedad; traducción, gobierno, derecho y política; traducción, cálculo e información; traducción y entretenimiento; traducción, comercio y economía y traducción como objeto de estudio. Encontramos otras revistas como *Translation Studies* del grupo editorial Routledge (Taylor & Francis Group) que, también en su descripción, aluden a la necesidad de explorar nuevos vínculos en los ET con disciplinas próximas: “This journal explores promising lines of work within the discipline of Translation Studies, placing a special emphasis on existing connections with neighbouring disciplines and the creation of new links” o *Translation: a transdisciplinary journal*⁷⁷ (iniciada también en 2012) que busca ir más allá de “las fronteras tradicionales de la disciplina” y contribuir al desarrollo de un campo de investigación transdisciplinario con la Traducción como herramienta interpretativa y operativa (Gambier y van Doorslaer 2016: 3).

En cualquier caso, estos ejemplos son solo una aproximación a la creciente presencia de la ID en la producción científica en TI.

❖ *Principales conclusiones del apartado 4.2.1.*

A lo largo de este apartado, donde hemos sometido a análisis la manifestación de la ID en el plano investigador de los ET, hemos advertido el creciente interés por la ID como instrumento para resolver problemas de investigación de actualidad.

Además de hacer visible los beneficios de este fenómeno, considerado como fuente de creatividad e innovación, no son pocas las limitaciones y riesgos que se presentan para el investigador o equipo de investigadores que deciden apostar por este enfoque particular en sus actividades científicas. Señalamos a continuación algunos de estos obstáculos indicados en el capítulo:

- Las investigaciones que tienen lugar entre disciplinas muy alejadas (epistemológicamente hablando), *distal interdisciplinary research*, parecen resultar más arriesgadas y tender más al fracaso.
- Algunos investigadores se muestran reticentes a la hora de citar artículos dotados de una mayor heterogeneidad.
- Apreciamos una falta de consenso en el establecimiento de criterios de calidad específicos para las investigaciones ID (en solitario o en competición con las monodisciplinarias).

⁷⁷ Para más información véase: <http://translation.fusp.it/> [Último acceso: 12 de mayo de 2017].

- Para algunos escépticos, la investigación ID es de calidad inferior, la consideran mediocre o inservible ya que argumentan que los investigadores que participan en estas experiencias son noveles y desconocen los otros ámbitos con los que colaboran.
- Las prácticas interdisciplinarias son escasas y, por tanto, algunos investigadores estiman que los casos no son representativos como para apostar por una mayor ID.

Específicamente para los ET, las implicaciones de la ID en su campo de investigación son las siguientes:

- La naturaleza ID de los ET multiplica las teorías en Traducción. Se genera una terminología imprecisa de difícil comprensión para investigadores de campos ajenos, lo que dificulta la interacción.
- Es evidente la amplia cobertura de temáticas en los ET por su interacción con otras disciplinas. No solo se sigue la vía Lingüística como de forma tradicional, sino que se amplían las posibilidades (p.ej. alcance a las Ciencias Sociales).
- Surgen nuevos objetos de estudio para la investigación en TI, de la transición del texto como objeto principal hacia otros elementos analizados desde un punto de vista más sociológico: aspectos lingüísticos y culturales, el contenido formativo o la profesión.

Por otra parte, hemos establecido una categorización para este ámbito que nos permita definir los niveles de ID en la investigación. Nos hemos basado en la clasificación de los cuatro niveles de integración ID dinámicos (de menor a mayor grado de ID) propuesta por Klausen (2014). En ella, las etapas 3 y 4 son los más destacados por generar nuevas formas de conocimiento. Sintetizamos la información más relevante en el siguiente esquema:

ORDEN ASCENDENTE DE ID	ETAPA	RELACIÓN DE SEMEJANZA CON MODELO DE KAINDL	COMENTARIOS
1	ID instrumental	ID importadora	Se usan métodos de otros campos para solucionar los problemas en una disciplina.
2	Multidisciplinariedad	Multidisciplinariedad	Dos o más disciplinas tratan de forma conjunta un tema científico de forma paralela.
3	ID o disciplinariedad cruzada		Dos o más disciplinas se combinan para generar un resultado de investigación integrado.
4	Investigación transdisciplinaria	Transdisciplinariedad o ID recíproca	Los enfoques o métodos de dos o más disciplinas se

			fusionan, la investigación traspasa los estándares de cada una de ellas.
--	--	--	--

Tabla 23. Categorización para definir niveles de ID en investigación (basado en Klausen 2014: 32-33).

Como línea de proyección en la investigación para estos años venideros, observamos un ligero avance hacia la reflexión de actuar como simples *borrowers*, tal y como recoge O'Brien (2013) en su artículo. La autora destaca como objetivo de su investigación hacer visible este hecho, aparentemente, más o menos común y extensible a los ejemplos anteriormente señalados: “The breadth of borrowing by researchers in cognitive translology is made apparent, *but the minimal influence of cognitive translology on the respective disciplines themselves is also highlighted*”. De este modo, los investigadores examinarían además de qué se presta y cómo se lleva al terreno de los ET, cuál es la dirección de esa influencia (*import/export/reciprocal*) y cómo se pueden expandir aún más las fronteras, al menos para que el esfuerzo por la ID reporte beneficios para las dos partes.

En definitiva, es importante subrayar que se evidencia un esfuerzo por desarrollar iniciativas de carácter interdisciplinar en la práctica, no solo como importadores sino con el objetivo de lograr una cooperación efectiva entre ambas partes. Así, podemos comprobar que es cada vez más común encontrar colaboraciones entre la TI y otras áreas, donde aúnan teorías, conceptos, métodos, etc. para seguir creando y avanzando en el conocimiento (Gambier y van Doorslaer 2016; Way 2016; Akçeşme *et al.* 2016, entre otros).

En cuanto a la formación del personal investigador, la investigación en los ET exigirá a este colectivo una formación más amplia que lo que es en nuestros días habitual en el campo. Además, no solo existe la necesidad de animar a los estudiantes para que sean competentes en las Ciencias Sociales y Naturales, además de en materias lingüísticas y textuales, de acuerdo con Tymoczko (2005: 1094), a lo que sumaríamos conocimiento tecnológico, de técnicas y gestión de la información, etc., sino que los investigadores y docentes actuales en los ET deben “actualizarse” para estar familiarizados con la investigación en otros campos y así poder sobrepasar las limitaciones de la investigación en el campo de la traducción para seguir a la vanguardia. De ahí el interés de nuestra aportación, que busca arrojar luz sobre el fenómeno de la ID y sus manifestaciones en los ET, un trabajo novedoso donde se materializa esa necesidad de actualización en investigación con carácter interdisciplinar.

En definitiva, si observamos las implicaciones en la investigación derivadas de la naturaleza interdisciplinar de los ET, según Tymoczko (*ibíd.*: 1095) vistos como un campo abierto, los programas de investigación y la estructura de los proyectos en los ET serán cada vez más variados al tiempo que el campo está preparado para asumir la diversidad de enfoques que apuntamos.

Por otro lado, de acuerdo con Way *et al.* (2013: 2), la investigación no solo sirve a la comunidad académica, sino que es esencial para la formación de traductores e intérpretes y para el futuro desarrollo de los profesionales de este campo. Por supuesto, las consecuencias de estas trayectorias de investigación que hemos señalado para la enseñanza en traducción son enormes. Sucede también en el ámbito de la interpretación, así lo corrobora la afirmación de Xiu Yan *et al.* (2013) cuando reflexionan sobre la implicación directa de la investigación en los avances en formación y en la práctica profesional del intérprete: “Interpreting research holds an important role in the development of interpreter training and professional practice so it is essential for researchers, trainers and practitioners to be aware of the trends in this field”.

Con respecto a este plano formativo, consideramos nuestro trabajo como un paso previo que abre líneas de investigación futuras en la indagación de métodos y formatos docentes que se aplican en la realidad. No obstante, abordaremos este punto en el capítulo dedicado a cuestiones metodológicas (capítulo 5).

4.2.2. La ID para el profesional de la TI: nuevas necesidades del mercado global

❖ *Introducción*

Así como en el apartado anterior (4.2.1.) esbozábamos un panorama general del fenómeno de la ID en los ET en el ámbito de la investigación, ahora abordaremos cómo se manifiesta la ID en el plano profesional de los traductores. Según advertíamos, todos los avances y cambios que se manifiestan en el contexto investigador, son relevantes e influyentes tanto para la formación de traductores e intérpretes como para el desarrollo de los profesionales de la Traducción y viceversa.

En definitiva, destacaremos los nuevos perfiles que han ido surgiendo en las últimas décadas, los cambiantes contextos de trabajo en los que se ven inmersos, etc., y cómo el carácter interdisciplinar de estos estudios se ha manifestado también en la forma que toma el profesional sobre el terreno, o viceversa, porque en realidad no sabemos si es antes el huevo o la gallina (Minacori y Veisblat 2010).

El giro hacia el interés por la profesión del traductor viene de la mano de estos nuevos enfoques que se fueron asumiendo en nuestra disciplina, principalmente en las décadas de los 70 y 80, con teorías desarrolladas por autores como Vermeer (1978), Reiss (1971) y Nord (1997), entre los más destacados. Nos referimos al influjo de los enfoques funcionalistas que concentran su atención en la figura del traductor y la función del texto en la realidad extralingüística, entendiendo la traducción como el proceso que se desarrolla en un contexto comunicativo intercultural. Kuznik (2010) argumenta que la principal fuente de inspiración de estos principios fue la teoría de la acción propuesta por Wright (1968) y Rehbein (1977), de forma que se comenzó paulatinamente a incluir elementos del ejercicio profesional y laboral de la traducción en los intereses de los ET: “Introdujeron una visión dinámica y activa de la traducción, oponiéndose al mismo tiempo a teorías anteriores, centradas en el análisis lingüístico y estático de los textos” (Kuznik 2010: 36).

Desde entonces, incide Katan (2009: 112), a partir del giro cultural [*cultural turn*] y de la escuela funcionalista se le concedió más importancia a la figura del traductor, con un perfil más complejo que aquel tradicional de copista fiel. Es precisamente, de acuerdo con Katan (2004), gracias a la incorporación del factor cultural y, por tanto, a la suposición de que la traducción es un acto de producción y comunicación intercultural, que los traductores-intérpretes pueden asegurarse de que la traducción no será clasificada como aquella profesión tradicionalmente realizada por transcripores, copistas o selladores.

En el apartado dedicado al plano de la investigación, hacíamos mención a las nuevas dimensiones que ha ido adquiriendo el objeto de estudio de la Traductología a lo largo de

los años, como señala Morón (2010a: 123), “del análisis del producto traslativo, al análisis del proceso, especialmente con el desarrollo de las nuevas tecnologías (Hurtado 1999: 9) y la adopción del enfoque comunicativo en TI (Bell 1991, Kiraly 1995) [...]”. La acogida de estas nuevas perspectivas en los ET ha tenido claramente su repercusión en la actividad traslativa profesional, puesto que ha favorecido la aparición de nuevas tareas, herramientas, así como distintos puntos de vista sobre la manera de entender y catalogar la profesión del traductor, como expondremos en el presente apartado.

A partir de estos avances señalados en el desarrollo de los ET como disciplina, se despertó un interés creciente de los investigadores de la Traductología acerca de los aspectos profesionales y el ámbito laboral. Schjoldager (2008) manifiesta las razones a las que, al menos en parte, puede deberse este interés en estas últimas décadas por la profesión de la traducción. Esta autora señala el inmenso cambio en las condiciones laborales para la mayoría de los traductores profesionales desde los años noventa, ya que los clientes exigen más traducciones a mayor velocidad, a precios más bajos y se espera que los traductores manejen con maestría todo tipo de herramientas informáticas dentro de la industria de la comunicación. Hoy en día, añade Schjoldager, los traductores necesitan adquirir más que una competencia de transferencia y dominio en lenguas, culturas, producción textual y en las áreas temáticas especializadas, además deben mantenerse al día de los avances tecnológicos más importantes si desean ganarse la vida con esta actividad (*ibid.*: 148).

En relación con lo anterior, Snell-Hornby (2006: 131-32) pone de manifiesto los cambios en la forma de comunicarnos que están afectando a la profesión del traductor:

«Instant information, presented in unlimited quantities through various channels and all at the same time. The sheer amount of the material, the speed with which it must be processed, the remote or virtual character of the participants in the communication act, all of this has changed the way we produce and perceive language and interact with the world around us».

Además, es importante subrayar que este escenario que planteamos lleva aparejado una demanda cada vez mayor de traducciones, en un mundo cada vez más globalizado, el desarrollo de una economía basada en el conocimiento, así como una mayor interdependencia económica entre los países. La creación de un mundo conectado digitalmente ha contribuido, de acuerdo con O'Hagan (2017), a una demanda mayor y más variada de traducciones. Además, pone a disposición de usuarios y proveedores una gama más amplia de soluciones a partir del uso de internet en la actividad traslativa, como por ejemplo veremos en este epígrafe, recursos multilingües y herramientas de traducción automática (TA) en línea, con la principal característica de ser accesibles para todos a través de estas redes de comunicación (*ibid.*: 25).

Tanto es así, que en el estudio de Aguilar (2004: 12), se realiza la afirmación de que “la industria de la traducción y los servicios lingüísticos está conociendo un *boom* sin precedentes y exige mano de obra de manera constante”.

La Comisión Europea, en el marco de su programa para promover la diversidad Lingüística de la Comunidad en la sociedad de la información MLIS (*Multi-Lingual Information Society Programme*) contribuía a esa idea a partir de datos reveladores correspondientes al periodo comprendido entre diciembre de 1999 y junio de 2000 con respecto al mercado de la traducción (*ibíd.*):

«[...] el mercado de los servicios de traducción está valorado en más de 30.000 millones de dólares (equivalentes al PNB total de países como Marruecos, Nigeria, República Checa o Hungría) y crece a un ritmo de entre el 15 y el 18 % al año, con más de 300.000 personas trabajando en el ejercicio profesional de la traducción, bien a tiempo completo o parcial».

Observamos cómo esta tendencia sigue al alza, de manera que para este pasado año 2016, conforme a los datos de la consultora de estudios de mercado CSA (*Common Sense Advisory*), se indica un volumen de ingresos de 40.000 millones de dólares. En este informe sobre el mercado de los servicios lingüísticos de junio de 2016, apuntan como principal razón de esta elevada cantidad el hecho de que las personas de cualquier parte del mundo prefieran comunicarse en su lengua nativa. Para respaldar este crecimiento, los proveedores de tecnología y servicios lingüísticos están ofreciendo nuevos servicios, creando nuevas herramientas con el fin de ofrecer servicios y productos mejores, más rápidos y de mayor confianza (DePalma *et al.* 2016: 1). Los datos de DePalma (*ibíd.*) para finales de esta década son también reveladores, así lo expresaba en el pasado informe anual de investigación de la industria global "The Language Services Market: 2015"⁷⁸:

«The market for outsourced language services and supporting technology is immensely important to the businesses, government agencies, non-profits, and individuals that produce or consume information. As organizations both large and small address more languages, we predict that the industry will continue to grow and that the market will increase to US\$49.8 billion by 2019».

Otros autores, como Snell-Hornby (2006: 133-34), destacan los nuevos contextos de trabajo que resultan de la gran presencia de la tecnología en nuestra vida diaria en un mundo cada vez más globalizado. Además, subraya que este hecho concretamente ha provocado el aumento de la demanda de textos técnicos:

«[...] technical texts have come to occupy over 75% of professional translators, and **new areas of work**, such as technical writing, content management, multilingual documentation and software localization have been created (see Gebhardt 1998 and Schmitt 1999, also Göpferich 2002)».

En efecto, el influjo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no se refleja solamente, como afirma Vargas (2012: 80), en la producción y divulgación

⁷⁸ Recuperado de: <http://www.tcworld.info/news/article/article/language-service-providers-report-steady-growth/> [TC World magazine for international information management]. [Nuestra traducción:] El mercado de servicios lingüísticos externalizados y de tecnología de apoyo es tremendamente importante para las empresas, organismos gubernamentales, organizaciones sin ánimo de lucro e individuales que producen o consumen información. Debido a que las empresas de mayor y menor tamaño utilizan cada vez más lenguas en sus actividades, predecimos que la industria continuará creciendo y que el mercado ascenderá a los casi 50 mil millones de dólares para el año 2019.

del conocimiento en general. La autora apunta, de manera más concreta, a la transformación de los modos de trabajo, de investigación y de interrelación social en los dominios de los ET.

Debido al impacto de las TIC en la profesión, Gouadec (2007: 13) distingue diversas áreas que precisan un uso de herramientas, procesos o entornos de trabajo muy específicos. Así, resulta una clasificación de traducciones como la siguiente:

- Traducción multimedia (traducción de documentos que no incluyen solo información textual, sino además imágenes, sonido, código, etc.)
- Traducción audiovisual (aquí distinguimos el subtitulado, el doblaje, *voice over*, etc.)
- Localización (adaptación de páginas web, videojuegos o de *software* y la documentación asociada).

En cualquier caso, es indudable que las nuevas tecnologías han modelado la actividad diaria de los traductores e intérpretes, tal y como afirma Snell-Hornby (2006: 131): “the rapid developments in information technology that took place during the 1990s (and are still continuing today) have, again as documented in many publications, radically changed the daily life of the translator and interpreter”. Para abordar el amplio alcance de esa transformación del traductor e intérprete, exponemos algunas de las dimensiones dentro de la acción traslativa en las que se manifiestan estos avances tecnológicos y que son pertinentes para nuestro estudio, de acuerdo con Ortoll (2003: 2):

- Surgen **nuevas áreas de actividad** como, por ejemplo, el sector de la localización, con la consecuente emergencia de **nuevos perfiles profesionales**.
- Se utilizan nuevas etiquetas más “comerciales” para identificar la actividad de la traducción y dar cuenta de la diversidad de servicios: **provisión de servicios de comunicación lingüística** o la TI como parte de la **industria de servicios lingüísticos**.
- La aparición de **herramientas informáticas** (programas de ayuda a la traducción, sistemas de traducción automática o las memorias de traducción) han agilizado y facilitado los procesos tradicionales de traducción.
- Se origina la necesidad de adquisición y desarrollo de nuevas **competencias** para estos profesionales vinculadas a las anteriores dimensiones.

En este sentido, O'Hagan (2013) también describe cómo han afectado las nuevas tecnologías al universo del traductor haciendo uso de dos niveles: su microcosmos y macrocosmos. Esto es, su entorno de trabajo a escala reducida, lo que ella define como *local work environment* y, por otro lado, los contextos de operaciones globales. En el primero, destacaremos las herramientas informáticas que modelan su entorno laboral más inmediato. En el escalón del “macrocosmos” observamos cómo surgen nuevos contenidos o productos que requieren traducción, además de nuevas formas de hacer traducción (*ibid.*: 503). En los siguientes epígrafes expondremos los aspectos principales que

integran estas dos dimensiones.

❖ *NNTT específicas de la TI: TM, TA y postedición*

La manifestación más latente del impacto de las nuevas tecnologías en los ET la encontramos en su entorno de trabajo más inmediato, el “microcosmos” del traductor, con el desarrollo de herramientas y plataformas que asisten la actividad de estos profesionales. Nos referimos concretamente a los dos principales avances tecnológicos de la traducción contemporánea, tal y como esgrime Doherty (2016): las herramientas de Traducción Automática (TA) y las de Traducción Asistida por Ordenador (TAO o *Computer-Aided Translation*, CAT en inglés), con especial mención a las Memorias de Traducción (MT). La TA y las MT datan respectivamente de los años cincuenta y setenta (Somers 2003 cit. en O’Hagan 2013: 505). Dentro del sector de la Traducción Asistida por Ordenador, no es hasta finales de la década de los años noventa cuando las MT son consideradas la herramienta más relevante, después de que a lo largo de este tiempo se expandiera su comercialización. Estas tecnologías han contribuido a mejorar la productividad y la calidad de las traducciones, sirven como respaldo a la comunicación internacional y demuestran la creciente necesidad de soluciones tecnológicas innovadoras para el “viejo” problema de la barrera lingüística (Doherty 2016: 947). Además, al mismo tiempo que estos avances influyen y cambian el contexto donde tiene lugar la traducción, van renovando el papel que ocupa el traductor en estos escenarios TAO (O’Hagen 2013).

A lo largo de su evolución, estas dos realidades (MT y la TA) han ido interrelacionándose hasta ver la luz las nuevas formas de integración de la TA con las MT. Estas herramientas se conocen como Memorias de Traducción asistidas por una herramienta de Traducción Automática. Así se explica la transformación que estamos presenciando, donde la Traducción Automática se posiciona en un lugar preferente del proceso, de acuerdo con García (2010: 3): “In the continuum line, with human translation at one end and machine translation at the other, we seem to be leaving the machine-assisted human translation stage behind, to move into human-assisted machine translation”.

Sin embargo, aunque son evidentes las mejoras que se han producido en la calidad de los sistemas comerciales de TA, incluso los sistemas más punteros de TA en la actualidad, de acuerdo con Doherty (2016: 960), producen normalmente errores que requieren la intervención humana, en mayor o menor medida. Este método de reparación de los resultados de la TA, conocido como postedición (*post-editing* en inglés) se ha convertido en un aspecto importante en la investigación en TI y en toda la industria a escala mundial (DePalma 2013). A partir del creciente desarrollo de la TA en algunos sectores de la industria de la traducción, el foco de atención se ha desviado hacia la tarea de postedición que, como afirman O’Brien y Simard (2014: 159), es todavía fundamental cuando el objetivo es conseguir una traducción de alta calidad, con el consecuente incremento de producción y divulgación científica al respecto en el ámbito de los ET.

Al hilo de la calidad exigible a una traducción, Doherty (2016: 960) pone de manifiesto

la existencia de distintos grados en la tarea de postedición (*light and heavy*), donde el traductor debe dominar un nuevo conjunto de métodos lingüísticos y técnicas asociados a esta actividad. Así, en función del nivel de calidad perseguido (desde para captar lo esencial hasta para conseguir una traducción destinada al consumo final) este autor esboza diferentes tipos que consideramos condicionan el nivel de implicación del traductor en esta actividad:

«“gisting” (e.g., for comprehension of the main points of a text); medium quality for internal communications, knowledge, and information sharing (e.g., corporate communications across multiple sites, sharing drafts); and high-quality publishable content for direct public consumption».

Como consecuencia, la tarea de postedición, según subraya este autor, vinculada en el pasado con una forma rápida de enmendar los resultados de la TA para hacerlos servibles con fines internos (de asimilación), ha adquirido un nuevo significado relevante para los traductores. En efecto, ha asumido un enfoque hacia una traducción de tipo integral, no solo con el objetivo de servir para “consumo” interno sino externo, como producto final “translation for out-bound (dissemination) purposes” (García 2010: 3).

❖ *Influencia de las NNTT a nivel del “macrocosmos” del TI*

Por otra parte, en una dimensión más amplia del entorno de traducción, algunas tecnologías crean nuevos tipos de texto fuente o contenido, lo que deriva a nuevas prácticas traslativas, como es el caso de la localización (O’Hagan 2013: 506). En este caso, los productos digitales, por ejemplo, las páginas web y los programas informáticos han necesitado nuevos enfoques y procesos para llevar a cabo la transferencia lingüística, lo que implica además un mayor dominio de herramientas tecnológicas (*ibid.*).

Además del notable crecimiento de este campo de la localización y de las formas de traducción integradas en el proceso de creación, adaptación, desarrollo y globalización de productos y soportes informáticos (Torres 2003: 162), este autor subraya el hecho de que es un sector que requiere profesionales con un alto perfil lingüístico para cubrir las necesidades de índole lingüística y cultural que surgen en estos procedimientos. En particular, Jiménez-Crespo (2013: 192) advierte de los cambios drásticos en el modo de ejecución de las tareas de traducción para los traductores profesionales, concretamente en el sector de la Localización web. Cada vez más los procesos se llevarán a cabo mediante la postedición de TA en entornos de MT y, para ilustrar esta situación, recoge las palabras de García (2009: 208): “[...] soon... professional translators in the localization industry will no longer translate texts (like their literary counterparts) or segments (as in the TM heyday), but just post-edit machine output”.

Otro segundo aspecto destacable en un macro nivel está relacionado con los últimos avances tecnológicos en el entorno de la web 2.0. Estos progresos han supuesto y continúan significando un reto para la profesión de la traducción en su conjunto (O’Hagan

2013: 506). Nos referimos al impacto que están causando las redes sociales de comunicación en las formas de interacción y colaboración entre los usuarios de internet, fomentando a su vez la cultura de participación (Jenkins 2006 cit. en O'Hagan 2013: 506).

La actividad de la traducción, a partir de estas nuevas formas de acción, ha tomado nombres como *community translation*, *social translation* (O'Hagan 2011) y *open translation* (DePalma y Kelly 2008), entre otros. Además, la influencia de los medios de comunicación sociales (en inglés, *social media*) en el ámbito de la Traducción, es evidente en obras de actualidad (Desjardins 2017) donde se pone de manifiesto su impacto en la teoría, formación y práctica profesional de los traductores.

A pesar de que trabajar de forma colaborativa no es ninguna novedad en el campo de la Traducción (Kelly *et al.* 2011), los resultados del estudio de estos autores revelan que se está produciendo un movimiento de los participantes en la industria de la Traducción hacia un modelo más dinámico y colaborativo (*ibíd.*: 75). El proceso tradicional está dejando paso a los modelos basados en la comunidad y, con ellos, a la aparición de distintos tipos de entornos.

En este sentido, y haciendo alusión al modo y al entorno que marcan la tendencia de la actividad traslativa hacia la cooperación en línea, O'Hagan (2011) define la traducción como una actividad social cooperativa *Community Translation 2.0*. En este contexto es donde se desarrolla el fenómeno del *crowdsourcing*, término acuñado por el periodista estadounidense Jeff Howe, basado en la idea de *outsourcing* (subcontratación o externalización de funciones o tareas) pero con matices diferenciadores (subcontratación masiva voluntaria⁷⁹). Tanto en su publicación de 2008 como en su blog⁸⁰ (2009) ofrece una definición de *crowdsourcing* que se ha convertido en referencia desde entonces: “the act of taking a job traditionally performed by a designated agent (usually an employee) and outsourcing it to an undefined, generally large group of people in the form of an open call”.

❖ *Hacia la provisión de servicios lingüísticos*

Como venimos repasando en esta primera parte del apartado 4.2.2., el proceso de traducción se ha visto indudablemente modificado por la influencia de las nuevas tecnologías. De acuerdo con Kelly *et al.* (2011), la creciente presencia de las comunidades digitales y la creación de un modelo de traducción colaborativo, de manera particular a partir del fenómeno del *crowdsourcing* y con la tendencia hacia la postedición en entornos de TA, observamos que estos fenómenos, como esgrime Jiménez-Crespo (2013: 191), están ya sustituyendo al modelo tradicional TEP (*Translate-Edit- Proofread*). Así lo describen en Kelly *et al.* 2011: 75):

«The translation step is typically performed by a single translator, followed by a review of the

⁷⁹ Alternativas en español para la traducción del anglicismo *crowdsourcing* propuestas por la Fundéu: <http://www.fundeu.es/recomendacion/crowdsourcing/>

⁸⁰ Blog de Jeff Howe: http://crowdsourcing.typepad.com/cs/2006/06/crowdsourcing_a.html [Último acceso: 30 de mayo de 2017].

translation by a senior translator who is known as an editor. Finally, a third individual reviews the text to verify that numbers were rendered accurately and that no information appears to have been omitted. The TEP model emerged from the publishing field, and is based on Gutenberg's printing requirements, in which the author submitted the manuscript, another individual typeset the material, and then a third party reviewed the galley proofs as many times as necessary to prevent any errors from appearing in the final print run (DePalma & Beninato, 2007)».

En un mundo digitalizado como el actual, el anterior modelo presenta algunos inconvenientes y carencias que suple el modelo colaborativo, de forma que la traducción puede llevarse a cabo íntegramente en un entorno virtual, basado en la red y a través de internet *web-based or cloud-based environment* (DePalma et al. 2007 cit. en Kelly et al. 2011: 77). Como consecuencia, según apunta Balkul (2016: 105), el proceso traslativo se ha comenzado a aceptar más como un esfuerzo en equipo que como un trabajo individual.

Observamos, por tanto, que este escenario caracterizado por su mutabilidad pone de manifiesto las implicaciones de las tecnologías en el suministro de información, especialmente en entornos multilingües. Sin embargo, como advertíamos en líneas anteriores, no solo el desarrollo de las nuevas tecnologías ha influido en los nuevos tiempos para la profesión. Paralelamente, esto supone el refuerzo del enfoque comunicativo en los ET, que posibilita que se extienda el alcance de la tarea de traducción a dominios muy diversos, al tiempo que promueve la concepción de la TI, de acuerdo con Delabastita et al. (2006: xvi), como una actividad sociocultural: “in the new media age becomes a socio-cultural activity [...]”.

Resumimos, a continuación, algunos de los factores que han influido en la transición hacia la actividad de traducción como *provisión de servicios lingüísticos*:

- Impacto de las nuevas tecnologías en los ET (proceso, formas, herramientas).
- Refuerzo del enfoque comunicativo asumido en la disciplina.
- El proceso de traducción se asume cada vez más en equipo gracias al uso de internet y otros recursos tecnológicos.
- Transformación del modelo tradicional TEP al modelo colaborativo en línea.

Tal es el influjo, que Torres (2003: 159) subraya el hecho de que, para determinar las particularidades de la traducción en la actualidad, se asumen conceptos característicos de esta nueva era de la información:

«[...] así, nuestra actividad consiste fundamentalmente en la provisión de un servicio crecientemente modular (en el que tanto las tareas como los materiales de traducción son divisibles en “módulos interconectables”) sirve fundamentalmente y se estructura en torno a la necesidad de la comunicación “inmediata”, requiere un buen grado de consistencia terminológica, aprendizaje continuo, confluencia de técnicas a la vez prefijadas y creativas, y especialización flexible; el traductor trabaja de manera cooperativa, ha de atesorar bases de datos temáticas, etc.»

En este sentido, el tratamiento de la traducción como provisión de servicios de comunicación ha sido tratado por autores como Hermans y Lambert (1998 en Delabastita *et al.* 2006). Utilizaban este enfoque de los ET como núcleo en torno al cual giraba su investigación sobre la traducción en entornos empresariales.

Gouadec es otro de los autores que hace uso de la expresión “translation service provision” [prestación de servicios de traducción] (Gouadec 2007: xvii) para referirse a la práctica de la traducción profesional como un servicio con las siguientes características:

- a) Existen diferentes tipos de materiales, modalidades de traducción, especialidades, tecnologías y herramientas asociadas.
- b) La práctica de la traducción puede desarrollarse bajo distintas formas de organización del trabajo, con herramientas de traducción y participantes variados en el proceso.
- c) Los mercados de la traducción son muy variados, así podríamos distinguir un gran número de profesiones de traducción.

❖ *Nuevos perfiles para el profesional de la Traducción: demanda de perfiles interdisciplinares*

Ante este panorama de la práctica profesional del traductor-intérprete con posibilidades de categorización tan diversas y, aparentemente complejo, observamos también un cambio hacia la forma de describir este perfil y los requisitos exigibles desde el mercado. En este escenario heterogéneo encontramos marcas de ID, concepto presente bajo diversas formas también en la figura del profesional de la traducción.

Tal y como Doherty (2016) subraya, la influencia de estas nuevas tecnologías ha hecho posible la aparición de nuevos tipos de contenido, así como de puestos relacionados con la traducción profesional surgidos recientemente, por ejemplo, la localización, la gestión de proyectos y la evaluación de la calidad (*ibid.*: 962).

Por ejemplo, si tenemos en cuenta los avances en el campo de la postedición, de acuerdo con la manifestación de García (2009), los traductores encuentran que su posición y el material con el que trabajado de manera tradicional varía notablemente. En numerosas ocasiones, ya no trabaja traduciendo de forma directa el texto origen y, además, los resultados de la postedición se caracterizan por su gran precisión y claridad (Fiederer y O’Brien 2009 cit. en García *ibid.*: 208).

En cualquier caso, parece ser que el traductor, en esta posible situación de desplazamiento causada por la presencia de las máquinas y la informática, donde ya no hace las veces de intermediario entre la información y los usuarios, puede adoptar una de estas dos posiciones, de acuerdo con Vargas y Ramírez (2011: 5): en primer lugar, evitarlas y optar por la especialización en áreas donde la Traducción no se ha visto aún afectada (digamos que sigue los métodos tradicionales); o, en segundo lugar, aceptarlas y desarrollar nuevas

habilidades que complementan al traductor y le conducen a perfiles profesionales nuevos o mixtos. Las autoras citan algunos ejemplos de estos nuevos perfiles como, por ejemplo:

«[...] these new profiles include pre-editors and post-editors (reviewers of machine translation input and output), linguistic consultants, quality assurance experts, and machine experts, including the development of skills involved in designing, operating and maintaining natural language processing machines etc».

Por lo tanto, observamos que surgen nuevos perfiles claves en estos contextos. Al hilo de los citados anteriormente, García (2009: 208) destaca la necesidad de la figura del redactor técnico que se encargue de producir un texto controlado original consistente que asegure la precisión de los resultados de la MT, así como los perfiles de gestores de bases de datos y revisores que se ocupen del corpus de las MT. Si, además, sumamos la transición que apuntaba García (2010) del paso de la traducción humana asistida por la máquina (MAHT, *machine aided human translation*) a la traducción automática asistida por el humano (HAMT, *human assisted machine translation*), la traducción se entiende cada vez más como una habilidad que poseen personas bilingües con estudios superiores y no tanto como una profesión: “[...] this will almost certainly see the deputising of competent bilinguals in place of professional translators” (García 2009: 208).

A partir de esta última y de nuevas situaciones donde tienen cabida prácticas colaborativas no profesionales, como en el caso de la localización web, algunos autores admiten que estos avances suponen una amenaza para la continuidad de los traductores humanos (O’Hagan 2011). Por una parte, los avances tecnológicos en la forma de MT y TA están provocando repercusiones en la vida personal y en el escenario laboral diario de los traductores. De acuerdo con Doherty (2016), se está viendo afectada la visibilidad del traductor humano debido a la creciente selección de sistemas de TA en línea, relativamente fáciles de usar, que no muestran a los usuarios de dónde proceden sus traducciones ni su nivel de calidad. Los usuarios están acostumbrándose a acceder a servicios de traducción “gratuitos” con solo apretar un botón, ya que la presencia de la TA es cada vez más común y, por ende, la traducción pierde valor y visibilidad (*ibid.*: 963).

Por otra parte, el desarrollo del *crowdsourcing* ha generado también un candente debate, y quizás extremo, donde los “no profesionales” invaden los ámbitos de trabajo profesionales, un ejemplo de ello son algunas de las frases encontradas en el discurso de la industria, que apela a que el traductor debe comer o dejarse comer (TAUS: online)⁸¹. Para algunos autores, el *crowdsourcing* no es más que un mecanismo para que los clientes potenciales soliciten traducciones más baratas o incluso gratis, hechas por voluntarios en línea con dudosos conocimientos de traducción (O’Hagan 2017: 27). Sin embargo, hay otros autores como Baer (2010 cit. en O’Hagan 2011: 98) quien argumenta que los proyectos bien diseñados de *crowdsourcing* pueden aportar un valor positivo a la industria

⁸¹ <https://www.taus.net/think-tank/articles/translate-articles/what-options-do-translators-really-have> [Último acceso: 22 de mayo de 2017].

y a la práctica de la traducción:

«[...] they can turn “what has been considered a threat to the translation industry” into a more acceptable and even positive model that “seed[s] collaboration between amateur and paid professional translators, provid[es] a training ground for new translation graduates, [and] expand[s] the material that gets translated, broadening access to information, and exposing more people to the translation process in all its complexity” (n.p.)».

En cualquier caso, lo que no parece claro es la función precisa que desempeñarán los traductores y los usuarios diarios de las traducciones en una sociedad globalizada cada vez más dependiente de la tecnología. Lo que se prevé, según O’Hagan (2011: 2013), es que el papel del traductor pueda perder fuerza o, posiblemente, sea relegado a realizar exclusivamente las funciones más especializadas. La lenta asimilación de las últimas tendencias por parte de los traductores, esto es, el hecho de que no se actualicen con la suficiente rapidez en el mundo de la tecnología, puede contribuir enormemente a restarle importancia a su función como profesionales en el futuro (*ibíd.*).

Al hilo de esta idea, tomamos la afirmación de O’Hagan (2011: 2014) como referencia para destacar la relevancia de una posición comprometida del TI con las exigencias del momento:

«If attitude is the X-factor which determines translators’ alignment with the latest trends and willingness to embrace them, then this factor can be promoted, fostered and cultivated to enable translators to actively engage in the affairs of their industry, rather than feeling that they are sidelined, threatened and exploited».

En este sentido, consideramos que este progreso que exponíamos en el epígrafe anterior significará, en cualquier caso, una transformación del modo en que se entiende su participación en el proceso y la consecuente aparición de nuevos perfiles: “the potential threat [...] will be in terms of changes in processes, required skills, and the wider impact on societal perception and views” (García 2010 cit. en Jiménez-Crespo 2013: 192).

Gouadec es uno de los autores de referencia que aborda en profundidad la labor profesional del traductor, los oficios y los mercados de la traducción. Como él mismo afirma (2009: 26), la traducción se asocia con menor frecuencia con la parcela de trabajo de los hombres de letras o de los lingüistas, idea sobre la que vuelve a incidir más tarde para poner en evidencia que la demanda exige al traductor ocuparse de materiales cada vez más especializados y en ámbitos más técnicos (*ibíd.*: 270)⁸²:

«Il ne suffit pas d’avoir une compétence technique. Il ne suffit pas de connaître les langues. Il ne suffit pas de savoir traduire. Aujourd’hui, le métier du traducteur et les métiers de la traduction exigent davantage que cela».

⁸² [Nuestra traducción:] No basta con adquirir competencia técnica. No basta con saber lenguas extranjeras. No basta con saber traducir. Hoy en día la profesión de traductor y las actividades relacionadas con la traducción exigen mucho más que eso.

Sin embargo, compartimos el punto de partida de Gouadec para su análisis: entender la traducción como una actividad de información y de comunicación (2009: 30) o como lo hacen otros muchos autores quienes la definen como un proceso comunicativo (Hatim y Mason 1990; Bassnett 1991), de comunicación intercultural y de acción social (Pym 2005; Robinson 1997[2003], etc.). A partir de estos enfoques, los traductores e intérpretes pasan a ser considerados participantes activos del proceso de creación de significado, lejos de la idea del traductor aislado en una oficina o como diccionario bilingüe andante. Katan recoge en su artículo de 2009 algunas de las muchas denominaciones con las que otros autores se han referido a este profesional capaz de asumir tal diversidad de roles, especialmente desde los años 90 (*ibíd.*):

«Many have triumphantly suggested that they are (or should become) mediators (Hatim/Mason 1990), “cultural mediators” (Katan [1999] 2004); “cross-cultural specialists” (Snell- Hornby 1992) “information brokers” (Obenaus 1995), or “cultural interpreters” (Gonzalez/Tolron 2006), particularly interpreters (e.g. Harris 2000, Mesa 2000), and “experts in intercultural communication” (Holz-Mäntäri 1984)».

Como consecuencia, parece impensable que el traductor no domine de forma específica las tecnologías de la información y de la comunicación. Tanto es así, que Gouadec habla de una redefinición de la figura del traductor, al que denomina “ingénieur en communication multilingue et multimédia” (2009: 62). En este sentido, encontramos otras etiquetas para este profesional, como es el caso de Rico (en G.Puado 2007) para quien la silueta que se dibuja del TI es un perfil que va más allá, se trata de un “consultor multicultural”, debido a la diversidad de tareas en el plano de la comunicación intercultural en las que puede intervenir. En particular, la acogida de las nuevas tecnologías en la profesión, significa para García (2010) adjudicar al traductor el papel de consultor lingüístico y experto en control de calidad *QA expert*, de modo que aconseje al cliente de qué tareas y en qué punto la traducción resultante de herramientas de traducción automática o de agentes no profesionales puede considerarse o no beneficiosa (*ibíd.*: 6). Además, es destacable la visión de Cronin (2003: 112) con respecto a la figura del traductor, para quien este último es un autómatas que, en ningún caso, actúa ajeno a las tecnologías que le rodean “translational cyborgs who can no longer be conceived of independently of the technologies with which they interact”.

Ante tal panorama, son muchos los autores que se refieren a los profesionales de la TI como “polivalentes”, a partir de la formación en competencias adquirida, como apunta Kelly (2007: 135), capaces de satisfacer las demandas de múltiples empleadores. A este calificativo que podría sumarse a otros empleados en la literatura a lo largo de estos últimos años: “flexibles” (Aguayo 2013, Morón 2010, etc.), “polifacéticos” (Mayoral 2004), “híbridos” (Calvo 2006, Katan 2009). No es de extrañar que se usen estos y otros adjetivos similares para reflejar la sensación generalizada de que la profesión del traductor tiene contornos borrosos (Kuznik 2011; Dam y Koskinen 2016: s.p.), que la actividad de traducción es compleja y polifacética (Mayoral 2004: 166) o “múltiple” (Ulrych 2005: 21) para describir la pluralidad de enfoques que han surgido dentro de la propia disciplina (como hemos analizado en el epígrafe 4.1.1. *Principales enfoques y*

giros en la evolución de los ET) y la diversidad de formas de comunicación presentes en la actividad profesional.

Por consiguiente, Gouadec (2009) defiende que tal diversidad de contextos de trabajo nos conduce a distinguir diferentes profesiones: “there are in fact so many different translation markets that one could say that there are many different translation professions” (*ibid.*: XIII-XIV). De esta forma, destaca la complejidad de los mercados que proveen servicios lingüísticos, así como la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad refiriéndose a esta naturaleza híbrida.

Observamos que esta sensación de invasión o amenaza puede ser extrapolada a otros contextos. Encontramos una postura similar a la de García (2010) en el estudio de Aguayo y Morón (2013), donde adoptan una actitud positiva frente al impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, concretamente en los nuevos escenarios de las empresas con proyección exterior:

«Las nuevas demandas de la empresa internacional, que se expande hacia nuevos mercados, gracias al entorno virtual principalmente, han derivado en nuevas realidades de las que el profesional ha de dar buena cuenta; actividades como el *post-editing*, *proof-reading*, gestión de proyectos, gestión de proyectos en colaboración o *crowdsourcing*, entre otros, resultan nuevas demandas profesionales, nuevos métodos de trabajo, que lejos de mermar la competitividad del profesional en Traducción, le posicionan en un nuevo lugar».

Para ilustrar la realidad del traductor profesional al respecto que nos ocupa en este apartado, encontramos el trabajo de Kuznik (2016), un estudio de caso observacional del contenido de trabajo de un traductor interno en una mediana empresa no especializada en la actividad de la traducción. El análisis demuestra que un trabajo de traducción en este entorno se caracteriza por un alto grado de hibridez y complejidad en estos puestos de comunicación multilingüe, donde la actividad traslativa se complementa con otras actividades de mediación lingüística y comercial. Como consecuencia, entre las principales conclusiones de la autora en cuanto a la figura del traductor, observamos que trasciende los límites de la labor de traducción como se ha entendido de forma tradicional, más próxima a la idea de exclusivamente traducción de textos escritos (*ibid.*: 227):

«The analysis shows that a translation job in this context [...] goes far beyond what we would normally refer to as translation. Apart from translation *per se*, the translator carries out a wide variety of job functions, acting also as a writer, reviewer, interpreter, organiser, secretary, manager, coordinator, assistant and administrator, with all activities being mixed and inseparable».

A partir de los resultados de su estudio, Kuznik subraya el hecho de que, en la realidad de estas empresas, los nombres válidos para describir a estos profesionales se están alejando de la etiqueta clásica de “traductor”. Precisamente, señala, la heterogeneidad de estas actividades y la participación del traductor a lo largo de todo el proceso de producción lo posiciona en un lugar central en la empresa (*ibid.*: 229).

La realidad es que, como muestra el trabajo de Kuznik, con mayor frecuencia encontramos a los egresados en TI, como expertos en lenguas, culturas y comunicación

internacional, ocupando puestos que no están tan estrechamente relacionados con los que se describen, por ejemplo, en el Libro Blanco de su titulación, pero sí perfectamente alineados con las actuales necesidades del mercado laboral global (Morón 2015: 3). En esta línea, debemos subrayar que, ya a finales del siglo XX, Sager (1994) defiende una nueva visión de los traductores y de sus actividades como variantes de entre las posibles formas de comunicación interlingüística: “interlingual communication in which the traditional concept of translation is one option among many solutions for overcoming a language barrier” (*ibid.*: 165).

Partimos, por tanto, de la complejidad de aspectos que entran en juego citados en Morón (2010a) relacionados con las nuevas necesidades y demandas sociales para la profesión del traductor, destacamos las siguientes: importancia de la flexibilidad en el mercado laboral, mayor apertura e internacionalización de los mercados económicos, nuevos sectores de actividad, etc. Esto afecta a los traductores en la medida que significa una “creciente demanda de profesionales de la comunicación capaces de operar en contextos multilingües y multiculturales” (*ibid.*: 129).

Este contexto fue el que motivó en mayor medida el desarrollo de nuestro estudio preliminar (Aguayo 2010), donde analizamos el perfil del traductor e intérprete en empresas en procesos de internacionalización, en defensa del carácter polivalente de este profesional ante las demandas cambiantes del mercado laboral y las aparentes necesidades de comunicación de la empresa de importación y exportación.

El estudio se planteaba como objetivo general investigar el perfil del personal que está al frente de actividades propias de comercio exterior en las PYMES andaluzas, examinar el rol del traductor-intérprete en este proceso y analizar el potencial de empleabilidad del traductor-intérprete en este nicho de mercado. A modo de estudio exploratorio, de las entrevistas semiestructuradas que llevamos a cabo pudimos concluir que, en lo relativo al papel del traductor-intérprete (TI) en el Comercio Exterior (CEX), este profesional llevaba a cabo funciones complementarias a las que se consideran específicas de la actividad traslativa. Normalmente, sus puestos son de variada denominación como asesores, administrativos, secretarios “bilingües”, acompañantes de directivos “intérpretes”, guías, etc. Los participantes en este estudio que fueron entrevistados⁸³, destacaron su utilidad para funciones no sólo específicas de la Traducción y la Interpretación, sino además como asesores, técnicos, editores de páginas web, etc. Con los idiomas ya tienen “mucho campo ganado”, nos comentaban, confirmando así la idoneidad de este perfil para cumplir los requisitos de múltiples empleadores (Kelly 2007). Además, subrayaron la idoneidad del TI para desempeñar un puesto en CEX, destacando, de entre sus competencias, su capacidad de adaptación y versatilidad (Aguayo y Morón 2013: 349).

⁸³ Los entrevistados fueron seleccionados por ejercer funciones de responsabilidad bien en PYMES o en instituciones en el ámbito del Comercio Exterior en el contexto de Andalucía con el objetivo de indagar sobre la realidad de estudio y enmarcar las preguntas y variables de la investigación (Aguayo 2010).

4.2.2.1. Clasificación de profesiones y competencias ESCO

❖ Qué es ESCO y cuál es su relevancia para nuestro estudio

Una vez expuesta la variedad de mercados de traducción, modalidades, materiales de trabajo, así como la nueva figura que adopta este profesional, resulta imprescindible analizar cómo se categoriza a los traductores e intérpretes a nivel europeo y con qué ocupaciones, tareas y otros ámbitos se nos vincula. El principal objetivo de este análisis es reflejar el ritmo desacompañado de adaptación de las organizaciones institucionales en relación con los avances vertiginosos del mercado y la industria de los servicios lingüísticos, destacados en los epígrafes anteriores. Presumimos que las instituciones educativas intentan ponerse al día, posiblemente también, de estos progresos, pero con cierto retardo. Para ello, en nuestro estudio de las memorias Verifica analizaremos esta cuestión en el contexto educativo.

Con este fin, consultamos la herramienta puesta en marcha por la Comisión Europea (en fase de desarrollo) dentro de su programa *Europa 2020*: la Clasificación europea de capacidades, competencias, cualificaciones y profesiones ESCO (Classification of European Skills/Competences, qualifications and Occupations), donde se describirán las competencias y cualificaciones más importantes para cada puesto de trabajo.

Desde la Comisión justifican la relevancia de este instrumento por basarse en las capacidades y competencias individuales para su categorización, de forma que se siga la misma práctica que el ámbito de la educación. Así lo exponen en su descripción (Comisión Europea 2012: 4):

«En la actualidad, los límites entre categorías laborales son cada vez más difusos, están menos normalizados y son menos homogéneos que en el pasado. Las capacidades necesarias para un puesto de trabajo concreto varían enormemente dentro de una misma área profesional. La misma ocupación suele estar relacionada con puestos que son distintos según el entorno de trabajo, el tamaño del lugar de trabajo, las herramientas y materiales utilizados y el producto final. Por esta razón, la ESCO se centra en categorizar capacidades y competencias individuales. El objetivo es conocer las capacidades de cada persona y las capacidades que se exigen en cada puesto de trabajo».

✓ *Método de búsqueda y resultados*

Mediante este instrumento a modo de tesauro⁸⁴, procedemos a la búsqueda para la ocupación de “traductor/a”⁸⁵ en la casilla destinada para este fin y obtenemos los siguientes resultados de acuerdo con los ítems que recupera la herramienta:

⁸⁴ Disponible para su consulta en línea: <https://ec.europa.eu/esco/portal/search?term=traductor> [Último acceso: 12 de mayo de 2017].

⁸⁵ Término resaltado en negrita en la presentación de los resultados más abajo. Información disponible en el portal de la ESCO: <https://ec.europa.eu/esco/portal/concept?lang=es&concept=http%3A%2F%2Fdata.europa.eu%2Fesco%2Foccupation%2F14846&searchTerm=Traductor> [Fecha de última actualización 06/08/2014] [Último acceso: 22 de mayo de 2017].

- Posición jerárquica: este apartado nos informa de que “traductor/a” se ubica dentro del grupo de ocupación de “Traductores, intérpretes y lingüistas” (como veremos más abajo en “Mappings” también lo engloban en la categoría general de “Filólogos, traductores e intérpretes”).
- Capacidades/competencias relacionadas: para este ítem se despliega una lista de capacidades o competencias vinculadas con los siguientes ámbitos:
 - Terminología jurídica
 - Actividad de traducción
 - Terminología médica
 - Terminología económica
 - Traducciones
 - Terminología técnica
 - Control lingüístico
- Mappings: A modo de tesaurus, para la taxonomía de la ESCO existe una numeración específica para cada sección y subapartados, así como un término general y términos específicos (*broad match* y *narrower match*), de modo que se establecen relaciones jerárquicas entre los descriptores en forma de árbol.

ISCO 2008

Broad Match

2643 Traductores, intérpretes y lingüistas

ISCO 1988

Broad Match

2444 Filólogos, traductores e intérpretes

Hemos analizado con más detalle las dos grandes categorías bajo las cuales aparece incluida la ocupación de “traductor/a” con el fin de exponer algunas de las diferencias que detectamos y extraer conclusiones generales al respecto que nos ocupa:

A) Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2643 Traductores, intérpretes y lingüistas

Grupo de ocupación	2643 Traductores, intérpretes y lingüistas
Posición jerárquica	2 Profesionales científicos e intelectuales 26 Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales 264 Autores, periodistas y lingüistas 2643 Traductores, intérpretes y lingüistas
Mapping to ESCO concepts	Occupations Exact Match Traductores, intérpretes y lingüistas Narrower Match Lexicógrafo/a Traductor/a literario/a

	Intérprete personal Traductor/a especializado/a Intérprete de conversación Traductor/a colegiado/a Intérprete de personas sordomudas Traductor/a jurado/a Traductor/a técnico/a Filólogo/a Intérprete de conferencias Intérprete Intérprete de lengua de signos Lingüista Corrector/a de estilo Intérprete para personas sordas adultas Intérprete para personas sordas Investigador/a en Lingüística Intérprete jurado/a Traductor/a Intérprete de centro sanitario
--	---

Tabla 24. Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2643 Traductores, intérpretes y lingüistas y puestos asociados dentro de la misma categoría.

✓ *Vinculación del TI con profesiones relacionadas con la lengua y la comunicación*

En esta primera clasificación, encontramos al traductor como término específico dentro del grupo de ocupación “Traductores, intérpretes y lingüistas”. A partir del propio nombre de la categoría principal observamos que se sigue relacionando la identidad de traductor e intérprete con la de lingüista y, consecuentemente, las tareas asociadas, a pesar del esfuerzo realizado desde la disciplina de los ET por reafirmar su identidad y desvincularse de una de sus disciplinas “madres” como se refiere Mayoral a la Lingüística, Psicología, Estudios de la Comunicación, Antropología, Filosofía, etc. (2010: 91), como ya hemos expuesto en apartados anteriores. Continuando con nuestra búsqueda, subimos un peldaño en la clasificación y observamos que la etiqueta “Traductores, intérpretes y lingüistas” se encuentra inmediatamente después del grupo llamado “Autores, periodistas y lingüistas”. Por lo consiguiente, los traductores estarían al mismo nivel de otras ocupaciones en esos otros campos de “Autores y otros escritores” y “Periodistas”, por citar algunos de ellos: “redactor técnico”, “corrector publicitario”, “informador técnico”, “secretario de redacción”, “poeta”, etc. Estas profesiones, ligadas normalmente a la producción lingüística y literaria, se asocian en todo caso con la del traductor si tomamos como base que se trata de un comunicador y que comparte esta faceta, tal y como subraya Mayoral, con el resto de mediadores: redactores, documentalistas, periodistas o terminólogos (Mayoral 2004: 166).

✓ *La TI entendida como arte y no como ciencia aunque relacionada con otras disciplinas*

Además, es probable que en el hecho de incluir a los traductores en este grupo subyazca la noción de la traducción no como ciencia sino como arte, con rasgos comunes al grupo de las profesiones liberales, precisamente para denotar “un supuesto carácter poco científico de la traducción” (*ibid.*: 26). No nos centraremos aquí en este objeto de debate candente durante décadas por exceder los límites del presente trabajo, pero sí queríamos destacar este aspecto y qué connotaciones pueden concluirse para esta clasificación. Curiosamente, en el artículo de Katan (2009) donde muestra los resultados de su encuesta a traductores e intérpretes profesionales, a la pregunta de aportar un ejemplo de otros trabajos con el mismo estatus, las categorías de profesores y secretarios fueron las más señaladas, hasta un 50 % de las respuestas recogidas (*ibid.*: 127). También admitieron verse como artistas creativos y periodistas (12 %), sin embargo, en ningún caso se identifican como “experto” o “especialista” (Shreve 2006: 31; Kiraly 2016: 181)⁸⁶. Estas categorías muestran que las profesiones señaladas por los propios traductores se corresponden con las que tradicionalmente se han relacionado con un bajo estatus.

Por estas razones, si analizamos estas ocupaciones que se sitúan de forma paralela a la de traductor, son puestos de trabajo vinculados a la traducción por el fuerte peso del componente lingüístico en nuestra profesión, como se ha venido haciendo de forma tradicional: lexicógrafo, filólogo, lingüista, corrector de estilo, etc. Digamos que está presente el carácter interdisciplinar de la ocupación de traductor, en este caso en el plano de su actividad laboral, porque se relaciona con puestos vinculados a otras disciplinas como las Ciencias de la Información y la Comunicación y la Lingüística.

B) Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2444 Filólogos, traductores e intérpretes.

Grupo de ocupación	2444 Filólogos, traductores e intérpretes
Posición jerárquica	2 Profesionales científicos e intelectuales 24 Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales 244 Especialistas en ciencias sociales y humanas 2444 Filólogos, traductores e intérpretes
Mapping to ESCO concepts	Occupations Narrower Match Lexicógrafo/a Traductor/a literario/a Intérprete personal

⁸⁶ “A translation expert is one who makes superior choices consistently, even when confronted with the great variety of linguistic, semantic, and other difficulties inherent in highly variable and potentially flawed source texts or when faced with unclear commissions and the threat of deadlines.” (Shreve 2006: 31). [Nuestra traducción:] Un experto en Traducción es aquel que, de manera consistente, toma las mejores decisiones, incluso cuando se enfrenta a una gran variedad de retos lingüísticos y semánticos, así como a otras dificultades inherentes en textos de partida muy variables y, posiblemente, con imperfecciones o cuando trabajan con encargos confusos y bajo la presión de los plazos de entrega.

	Traductor/a especializado/a Intérprete de conversación Traductor/a colegiado/a Intérprete de personas sordomudas Traductor/a jurado/a Traductor/a técnico/a Filólogo/a Intérprete de conferencias Intérprete Lingüista Intérprete de lengua de signos Corrector/a de estilo Intérprete para personas sordas adultas Intérprete para personas sordas Investigador/a en Lingüística Intérprete jurado/a Traductor/a Intérprete de centro sanitario
--	---

Tabla 25. Clasificación de la ESCO para la ocupación de “traductor/a”: posición jerárquica dentro del grupo de ocupación 2444 Filólogos, traductores e intérpretes y puestos asociados dentro de la misma categoría.

✓ *Compartimentos estancos para una realidad plural*

En la clasificación reflejada en la tabla anterior (tabla 25), se ubica al traductor como cargo específico dentro del grupo de ocupación “Filólogos, traductores e intérpretes”. En este caso, las ocupaciones que se encuentran al mismo nivel son exactamente iguales que los de la tabla anterior, excepto que no aparece la de “corrector/a de estilo”. La etiqueta que los engloba ahora es la de “Especialistas en Ciencias Sociales y Humanas”, al parecer la categoría de “especialista” nos viene dada cuando vamos de la mano de la filología, quizás por ser entendida como una disciplina más consolidada. No obstante, en estas listas de términos controlados, se generan compartimentos estancos con categorizaciones que pueden considerarse más o menos satisfactorias si lo que se pretende realmente es representar el lenguaje que encontramos en los documentos a nivel europeo o el que emplean los especialistas de un determinado campo del saber.

En cambio, si observamos la realidad que planteábamos, el traductor difícilmente puede entenderse solo y exclusivamente como traductor “generalista”, separado de lingüista, terminólogo o traductor “especializado”, cuando observamos que en la realidad asumen una diversidad de roles y funciones de tal magnitud que, de acuerdo con Antón (2010) o Morón (2010, 2016a), puede llegar a creer que no está ejerciendo precisamente su labor de traductor debido a este aspecto de versatilidad, aunque se refiera en concreto al traductor al frente de la traducción comercial. Incluso nos planteamos cómo es posible delimitar claramente qué es ser un traductor “a secas” y dónde está la frontera entre esa y las otras figuras que se nombran. Esta indeterminación la observamos en el Libro Blanco de la ANECA del Título de Grado en TI (Muñoz Raya 2004), según Morón (2012), donde

no se da una definición clara del perfil “generalista” frente al “especializado”; se mencionan competencias genéricas o incluso específicas de otros perfiles profesionales como definitorias de determinados perfiles “especializados” y específicos del traductor/intérprete (por ejemplo, el trabajo en equipo o el trato con interlocutores extranjeros) (*ibid.*: 255-56).

✓ *Principales revelaciones de la clasificación ESCO desde el punto de vista de la ID*

Al parecer, esta forma de clasificación ESCO auspiciada por la Comisión Europea se corresponde con una visión de corte tradicional acerca de la disciplina y, a nuestro entender, en cierto sentido obsoleta por no recoger bajo ninguna forma los nuevos perfiles que, indudablemente, son una realidad en la actividad traductora dentro del contexto europeo. Esto resulta especialmente llamativo si fijamos nuestra atención en otra de las clasificaciones oficiales de la profesión de la Unión Europea, la clasificación estadística de las actividades económicas de la Comunidad Europea NACE, publicada por Eurostat (Departamento estadístico de las Comunidades Europeas). En este informe NACE Rev. 2⁸⁷, revisión de versiones anteriores, aparecía consagrada la equivalencia de traductor y secretario, ubicados dentro del mismo grupo “Secretarial and translation activities” (Katan 2009: 128-29), y que en el subgrupo se incluyeran la mecanografía, la transcripción y el fotocopiado como tareas asociadas.

Así, compartimos la asunción de Katan (*ibid.*: 130) de que todavía en 2008 se percibía la profesión como una actividad basada fundamentalmente en la copia de textos, concepción que dista mucho de la actividad profesional del traductor en nuestros días: “This is a very far cry from ‘consultant’, ‘mediator’ or ‘agent of social change’” (*ibid.*). Esta distinción ya era mencionada por Sager (1994) al admitir que, si bien es cierto que era frecuente la etiqueta de *bilingual secretary*, el hecho de que esta ocupación tuviera una formación separada de la Traducción en muchos países era señal de que esta actividad debiera considerarse diferente, vinculada a un nivel inferior de profesionalidad con respecto a la Traducción en sí (*ibid.*: 164-165).

A pesar de que se trate de una primera versión de la herramienta que se pueda ir desarrollando y perfeccionando de manera progresiva, si el objetivo de la ESCO es servir de lengua común entre el mundo de la educación/formación y el mundo laboral para mejorar la comunicación entre estos sectores (Comisión Europea 2012: 4) bien podrían esas categorías analizadas aproximarse de forma más exacta a la realidad laboral de los profesionales de la traducción en nuestros días.

Detectamos, por tanto, una aparente descompensación entre estas categorizaciones y la complejidad y heterogeneidad del perfil del traductor con un marcado carácter

⁸⁷ The present NACE Rev. 2, which is the new revised version of the NACE Rev. 1 and of its minor update NACE Rev. 1.1, is the outcome of a major revision work of the international integrated system of economic classifications which took place between 2000 and 2007.

interdisciplinar, como hemos señalado en este capítulo (epígrafe 4.2.2. *La ID para el profesional de la TI: nuevas necesidades del mercado global*). Sería pues un reflejo del tradicional debate sobre la aparente brecha entre formación y profesión y el ritmo de desarrollo desacompañado de los dos sectores, marcado quizás, según Pym (2002: 24), por la posible reticencia de algunos programas formativos a adaptarse a las demandas del mercado del momento. Arrés (2011) añade que esta fisura puede haberse producido debido a que el mercado profesional crece a pasos agigantados y resulta imposible acomodar todo el abanico de perfiles que van surgiendo dentro de la formación en Traducción.

Sin embargo, las categorías en las que se enmarcan las actividades de TI a nivel europeo parecen estar actualizándose, aunque pueda ser discutible si el grado de adaptación a la práctica de la traducción como actividad económica es o no el adecuado. En la actualidad, las categorías donde se agrupaban al mismo nivel las funciones de traducción y secretariado en los ejemplos que exponía Katan en su estudio de 2009 (clasificación oficial de Eurostat y en el código profesional APE en Francia) han sido modificadas. Para el caso del código APE, en la página web del traductor freelance⁸⁸ que sirve como referencia al autor, ahora encontramos “APE code (Trade ID number): 7430Z (*Translation and interpreting*)”, cuando anteriormente en el año 2008 se correspondía con “APE code (Trade ID number): 748 F (*Translation and secretarial work*)” (Katan 2009: 128-129). Por otra parte, para la clasificación estadística de NACE, hemos comprobado que las ocupaciones de secretariado y traducción aparecen como realidades diferenciadas. La parte concerniente al secretariado ahora está englobada en la categoría “82.1 Office administrative and support activities”, mientras que la de traducción la encontramos bajo el epígrafe “74.3 Translation and interpretation activities” dentro de la división más general “74 Other professional, scientific and technical activities”. Sin embargo, llama nuestra atención que no exista ningún tipo de información en el grupo de actividades de TI (74.3), exclusivamente el nombre del epígrafe, ya que para el resto de actividades económicas sí incluyen un breve comentario de las tareas que se vinculan a cada categoría, así como quienes se encargan normalmente de llevarlas a cabo. Denota una falta de consenso o un desconocimiento de dicha información; por otra parte, hemos de admitir que desconocemos si se van a incluir más datos en un futuro, es probable que así sea puesto que son herramientas en línea que pueden ser actualizadas con relativa facilidad. Lo que sí hemos observado es que en la división 74, la traducción y la interpretación aparece junto con otras actividades “profesionales, científicas y técnicas”: actividades de diseño especializado y fotográficas, con las que aparentemente no presenta ningún tipo de relación.

A pesar de las actualizaciones que se han llevado a cabo en estas clasificaciones analizadas, en las que la TI es tratada como una categoría independiente, nos parece

⁸⁸ Datos actualizados en la siguiente URL: http://www.aegistrad.fr/mentions_legales.aspx [Último acceso: 22 de mayo de 2017].

insuficiente. Compartimos la reflexión de Katan donde alude a la responsabilidad de la Unión Europea para cambiar esta situación, como uno de los mayores empleadores de traductores e intérpretes profesionales a nivel mundial y defensora a ultranza del multilingüismo, la diversidad y la multiculturalidad: “Hence, the EU itself one of the world’s largest employers of professional translators (and interpreters) [...] is also obliging professionals throughout Europe to classify themselves as equivalent to secretaries. [...]” (Katan 2009: 130).

Para finalizar, resumimos a continuación los principales puntos de este último epígrafe con nuestras conclusiones del análisis de la clasificación ESCO:

1. Esta forma de clasificación nos parece, en cierto grado, obsoleta, con una visión de corte tradicional de la TI. No responde al panorama tan diverso que hemos planteado en líneas anteriores ni recoge bajo ninguna forma los nuevos perfiles “híbridos” que son, hoy en día, la realidad de la actividad traductora.
2. Tomar como base el componente lingüístico y cultural para relacionar la TI con otras disciplinas o profesiones no va en línea con las competencias exigidas por los nuevos puestos de trabajo marcados, por ejemplo, por las nuevas tecnologías.
3. Por el año 2008 aparecía consagrada la equivalencia entre las profesiones traductor y secretario dentro del grupo “Secretarial and translation activities” en otra de las clasificaciones oficiales de la UE, la clasificación estadística de las actividades económicas de la Comunidad Europea NACE. Su actualización ha llevado a la diferenciación de estas dos ocupaciones, aunque resulte insuficiente. En el grupo de actividades de TI no existe ningún tipo de información, denota una falta de consenso o desconocimiento acerca de la profesión o las tareas vinculadas a nivel institucional.
4. Esta debilidad a la hora de categorizar la profesión de traductor en el ámbito europeo parece deberse a que estas clasificaciones estén basadas generalmente en las competencias de los programas formativos y estas capacidades en la educación no abarquen toda la complejidad laboral real.

4.2.2.1.1. Principales reflexiones a partir de la ID en el plano profesional de traductores e intérpretes

A pesar de que la consideración de la naturaleza interdisciplinar de los estudios traslativos parece fuera de toda duda, parece ser que esta cuestión llevada al terreno profesional no ha sido analizada lo suficientemente, al igual que la capacitación de los egresados en este aspecto, como apunta Morón (2010). Precisamente, estos atributos de “polivalente”, “versátil”, “híbrido”, etc., que hemos analizado en líneas anteriores para el traductor profesional están estrechamente vinculados a los propios que se utilizan para describir algunos rasgos distintivos de nuestra disciplina. Como ya hemos descrito en el presente trabajo, una de las insignias de la Traducción era su naturaleza híbrida e interdisciplinar,

su potencial para detectar zonas de intersección con otras disciplinas y su capacidad para “tomar prestado” métodos, avances, conceptos de otros campos e incorporarlos al suyo para seguir avanzando y desarrollándose como disciplina.

❖ *El traductor en puestos no específicos de TI*

Partimos de que el panorama laboral es cambiante y heterogéneo. Según los datos de algunos estudios de inserción laboral de estudiantes de Traducción al mercado recogidos en Calvo (2010), los egresados encuentran salidas profesionales en un amplio abanico de sectores laborales, y no exclusivamente en los sectores que se han relacionado tradicionalmente con la TI. En los estudios analizados por la autora –el informe de la UAB realizado entre 2001 y 2003, la encuesta de egresados para la elaboración del *Libro Blanco del Título de Grado en TI* de la ANECA en 2004 y un estudio realizado en la UGR (De Manuel *et al.* 2005)–se pone de manifiesto la complejidad de la realidad laboral de los traductores (Calvo 2010: 288):

«[...] la dedicación a la traducción solo representa un tercio de las salidas profesionales de los licenciados, mientras que sectores profesionales tan diversos como el comercio exterior, la docencia de lenguas o la administración con idiomas atraen a cerca del 60 % de los egresados».

Estos datos nos sirven para corroborar la capacidad de adaptación y la flexibilidad de este profesional a la hora de ocupar puestos que no son específicos de TI, al menos, de los que se han vinculado a nuestra profesión hasta hace unos años. Hemos destacado que, si atendemos a la propia percepción de los traductores en cuanto a su identidad profesional, se han descrito con frecuencia a sí mismos como diccionarios andantes, secretarias, niños de alto standing o máquinas de fax (Janssens *et al.* 2004). No obstante, Snell-Hornby recoge las palabras de Stoll cuando compara al traductor de hace décadas con el actual para hacer visible la transformación de la mano de las nuevas tecnologías: es evidente el contraste entre “el ratón gris de la trastienda que hacía las veces de diccionario andante” con los exitosos traductores de hoy en día que gestionan el procesamiento de enormes cantidades de texto como la localización de software o el comercio electrónico mediante las herramientas informáticas que tiene a su disposición,⁸⁹ (Stoll 2000: 258 cit. en Snell-Hornby 2006: 133). En el sector del comercio exterior que apunta Calvo (2010), autores como Sprung (2000) han resaltado la importancia de la traducción y la localización como estrategias lingüísticas indispensables en grandes empresas que aspiran ser multilingües en el mercado global actual: “[...] some companies are lifting decision-making for translation and language issues to the highest levels, rather than treating it as an afterthought or low-end administrative work. [...]” (*ibid.*: xv).

⁸⁹ [...] Stoll, who contrasts the “grey mice in the back room functioning as walking dictionaries” of former times, with the successful translators of today, “die mit allen verfügbaren Computer-Tools die Verarbeitung riesiger Textmengen Software-Lokalisierung und E-Commerce managen”, (who, with all the available computer tools, manage the processing of vast amounts of text as software localization and e-commerce) (2000: 258).

❖ *Problemas de identidad profesional para el TI*

Sin embargo, esta multiplicidad de puestos y funciones puede ocasionar al traductor problemas de identidad profesional, como esgrime Mayoral (2006: s.p.) cuando reflexiona en concreto acerca de la figura del traductor comercial. El autor plantea la situación de un traductor que participa en una operación comercial y trabaja para un empresario, quien cubre con este profesional la totalidad de sus necesidades de comunicación multilingüe y de otra índole, como administrativa y jurídica:

«Con frecuencia puede pensar que está realizando tareas impropias de su cualificación profesional y puede considerar que las tareas que se le encomiendan son más características de los profesionales que se encargan de las tareas administrativas, de un agente comercial, de un publicista, de un gestor de páginas web o, incluso, de un abogado [...]».

Además de la diversidad de tareas para un único puesto, observamos también que, con frecuencia, el TI no solo tiene una ocupación, sino que además se dedica a una segunda o incluso tercera actividad. En este sentido, en los resultados del trabajo de Katan (2009) para el que llevó a cabo una encuesta online a unos 1.000 traductores e intérpretes profesionales, solo algunos encuestados admitieron realizar una única función: “Over two thirds (69%) ‘also’ had a 2nd role, while over half (54%) ‘at times’ had a third role. This is apart from the 75 (8%) who vaunted a 4th role, which mainly centred around teaching [...]”. De estos datos deducimos que es probable que el bajo estatus y la baja remuneración vinculados con esta profesión (Katan *ibid.*) obliguen al traductor a ser flexible, no ya dentro de las tareas específicas o complementarias dentro de su puesto de traductor, sino a ser capaz de alternar esta con otras actividades ajenas a su sector. Esto es posible debido a que este profesional cuenta con una variedad de competencias que son aplicables a otras actividades (Kelly 2007) y que les capacitan para encontrar empleo en otros sectores ya que, como afirma Pym (2002: 22), el mercado de la traducción puede encontrar limitaciones para absorber una demanda tan alta de estudiantes.

Los imperativos del mercado laboral es una de las razones que se aluden en un estudio en el marco de un Proyecto de fin de carrera en la Universidad de Vigo ante el hecho de que “la gran mayoría de los licenciados se dedique a varias profesiones simultáneamente o que haya más licenciados que se dedican a otras profesiones diferentes (como profesor o secretario, por ejemplo) de los que se dedican a la traducción y/o a la interpretación” (Fernández Gradaille 2000: 57-58 cit. en Calvo 2010: 289).

Entendemos, por tanto, que el perfil laboral básico del traductor ha cambiado significativamente. Precisamente, la adopción del enfoque comunicativo en TI, a partir del cual se suscita un interés por los aspectos profesionales del traductor, busca una mejora del estatus de esta figura (Morón 2010a: 162), en línea con el giro sociológico o *sociological turn* (Monzó 2010; Wolf 2010) que centra su atención en el agente humano, esto es, el traductor. En este sentido, Katan (2004) mediante su asunción del TI como mediador, sostiene la necesidad de un cambio en cuanto a cómo se percibe este perfil desde fuera y a cómo trabajan, es decir, alejarse del estereotipo del encargado de hacer

fotocopias y trabajar como diccionarios humanos, para pasar a convertirse en agentes visibles que crean entendimiento mutuo entre las personas.

Para evitar generar estos problemas de identidad derivados de estos rasgos de ID que caracterizan la figura del traductor en el mercado actual, hay autores que utilizan etiquetas más genéricas que reflejen mejor la realidad donde se ubican en la práctica. Para ello, se parte de las competencias específicas de su perfil como experto en comunicación, por ejemplo, su dominio lingüístico y cultural, que materializadas en la práctica podrían desarrollarse en muy diversos sectores y ocupaciones. Algunos de los nombres que ha recibido el traductor han sido *bilingual mediating agent* (1975), “mediador intercultural” (Hatim y Mason 1990) “consultor multicultural” (Rico 2007), “*interculturators* (experts in intercultural communication)” (Morón 2012), entre otros. La base radica en concebir a este profesional en su vertiente aplicada de “lingüista” como apunta Mayoral (2004) en el sentido que toma “*linguist*” en inglés, “de persona con capacidad para aprender y hablar lenguas extranjeras, más que en el sentido del español de persona que se dedica a la disciplina de la Lingüística”; esto es, expertos en lenguas con grandes conocimientos en dominios y herramientas de carácter técnico (Lockwood en Sprung 2000: 200; Kelly 2000: 10 cit. en Aguilar 2004: 14).

No obstante, al mismo tiempo es arriesgado tomar como punto de unión la competencia lingüística y cultural para agrupar a los TI en una categoría. Lo cierto es que, cada vez más, estas competencias se vinculan únicamente a algunas tareas traslativas en la actualidad, de acuerdo con Risku *et al.* (2013: 45). Este hecho conlleva una serie de consecuencias importantes para lo que se consideraba hasta ahora el núcleo de la competencia traductora, si asumimos que, para trabajar en ciertos sectores de la profesión, como en gestión de traducción, no bastan las habilidades lingüísticas y culturales. En cambio, otras competencias se convierten en imprescindibles para algunas tareas y funciones especializadas, por lo que podemos afirmar que varían mucho las descripciones de los puestos de trabajo y de las destrezas necesarias para los distintos trabajos en el sector de la traducción.

❖ *Respuesta desde la formación a los perfiles interdisciplinares que demanda el mercado*

Partimos de la base que propone Ulrych (2005: 17-18), cuando señala la falta de consenso en determinar las habilidades y conocimientos que deberán aplicar los traductores en su ejercicio profesional (Vigier 2010: 180):

«There is no consensus as yet within translation training circles regarding the kind of competence that translators need to possess in order to practise their profession at their best and consequently regarding the type of knowledge and skills that should be included within an educational programme that is geared towards the demands of the profession and market needs».

Ulrych (2005: 17-18)

Si bien en el plano formativo de la TI, uno de los interrogantes que surgen es si sería posible una especialización para cada uno de los perfiles que apuntamos en este apartado, donde la universidad tendría la responsabilidad de ofrecer todas las formaciones específicas para el abanico de profesiones mutantes que van surgiendo. Compartimos la postura de Kelly (2000: 8):

«[...] la universidad tiene el deber de ofrecer la formación básica que permita que aquellos titulados que lo deseen una incorporación no traumática al mundo profesional. Esta formación básica ha de permitir la flexibilidad suficiente para encontrar con relativa facilidad un puesto de trabajo [...] suficiente para cambiar de sector dentro de la profesión [...]».

Más bien, apostamos por la reflexión de Arrés (2011) “Un traductor completo es aquel que sabe conjugar formación y profesión en la medida que demanda el mercado”. Con ella, subrayamos la idea de que es el propio traductor el encargado de adaptarse a los diversos contextos de trabajo con las herramientas adquiridas durante sus estudios, con el fin de que puedan trabajar en campos diferentes a los vinculados con la especialización recibida. En cualquier caso, Ulrych (2005) sostiene que los estudiantes de Traducción necesitan estar preparados para los requisitos que esperan encontrar en su entorno futuro de trabajo, teniendo en cuenta que la Traducción es principalmente una actividad comunicativa que tiene lugar en contextos claramente históricos y socioculturales (*ibíd.*: 22).

Para ello, Pym (1998) defiende una propuesta formativa en línea con la de Kelly (2000) y Ulrych (2005), ya que respalda la idea de equipar a los estudiantes con las destrezas comunicativas que exige su perfil, con el fin de que puedan adaptarse a un mercado mutable y a profesiones variables (Pym 1998: s.p.):

«Given the acceleration of changes, flexibility and adaptability are of greater market value than is field-specific in-depth knowledge [...] More mundanely, this tendency means that a good translator is not someone who knows many things but someone who has the skills and contacts to find specific information when necessary».

Por otra parte, para que el mercado entienda cómo asumir estos perfiles flexibles ante los que parece mostrar cierta reticencia (Calvo 2010, Morón 2010b), sería necesario concienciar a los empleadores sobre qué puede aportar un traductor a su empresa y a los servicios que ofrece, como especialista con una formación integral. Con ese fin, en primer lugar, se haría necesario trabajar en asentar las bases de una formación interdisciplinar, tal y como alude Morón (2015): “Esto supondría trabajar en la línea de la formación interdisciplinar, primero definiendo qué es, en estos campos de estudio en concreto, y después articulando caminos operativos o instrumentos para su puesta en práctica” (*ibíd.*: 6). Para ello, habría que superar desde la universidad el privilegio concedido tradicionalmente a las carreras monodisciplinarias (Calvo 2010: 178) que, en muchos casos, no responden a las auténticas demandas sociales o profesionales, sin perder de vista que “[...] En general, la universidad es poco adaptable, frente a la empresa que se encuentra en permanente cambio” (*ibíd.*: 290).

Por otra parte, es notable la escasez de información a nivel institucional sobre estas otras oportunidades laborales que surgen para el traductor en campos que no se asocian tan claramente con el perfil de la Traducción o la Interpretación. Como hemos observado, ni siquiera en el citado Libro Blanco de la TI se identifican los nuevos nichos de mercado, como, por ejemplo, “gestor de contenidos multilingüe, experto en marketing y publicidad con idiomas, relaciones internacionales, gestor cultural internacional, etc.” (Calvo *ibíd.*: 305). A pesar de ser conscientes de las limitaciones, resultaría imprescindible minimizar la brecha entre el mundo de la educación y el empresarial para, una vez detectadas las necesidades laborales y sociales, crear herramientas formativas acordes con la realidad laboral, así como actualizar las clasificaciones de ocupaciones y competencias a nivel nacional y europeo.

❖ *Europa demanda perfiles interdisciplinarios*

Ante esta posible falta de consonancia entre estos dos mundos, Europa exige un esfuerzo a las instituciones educativas para hacer frente a las solicitudes de las empresas. Concretamente, las características de ID aparentemente inherentes al perfil del traductor, parece ir en línea con los trabajadores que se demandan en la actualidad. Así lo encontramos en el informe de la Comisión Europea de 2016 de la Nueva agenda de capacidades para Europa “A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness”, donde hacen mención especial a la importancia de los perfiles interdisciplinarios en su comunicación. Por un lado, aparte de la preocupación por buscar las correctas destrezas específicas para una ocupación, ponen de relieve la necesidad de tener presente las exigencias de los empleadores y su creciente demanda de destrezas transferibles, como por ejemplo la capacidad para trabajar en equipo, el pensamiento creativo y para la resolución de problemas. Además, destacan que en los currículos estas habilidades no se presentan con el énfasis oportuno y apenas se evalúan formalmente en muchos de los Estados miembros. En definitiva, los perfiles interdisciplinarios, esto es, las personas con la capacidad para combinar el trabajo en diversas áreas, son valorados cada vez más por los empleadores, pero aún son muy escasos en el mercado laboral (Comisión Europea 2016: 4).

A este respecto, desde Europa se insta a mejorar las capacidades del capital humano así como adecuar su oferta a la demanda del mercado laboral para que podamos seguir avanzando en la recuperación de la economía mundial. Ante esta exigencia, los sistemas de educación y formación tienen la responsabilidad de “responder a la naturaleza de los nuevos empleos que se crearán previsiblemente” (Comisión Europea 2008: 4), ya que se ha detectado que hasta el momento generalmente “los trabajadores y las empresas no se dotan de las capacidades necesarias en los campos adecuados, lo que afecta a la competitividad, en particular de las pequeñas empresas” (*ibíd.*).

En cualquier caso, en aras de una mayor empleabilidad, consideramos que el traductor difícilmente va a acceder a estos nuevos puestos que se ofertan en nuestra sociedad, especialmente marcada por la era digital, si no se aúnan esfuerzos desde la formación para

actualizar las competencias requeridas para estos perfiles demandados. Y, por otra parte, si como vemos en la clasificación ESCO, el perfil del TI se sigue englobando en los límites de la Lingüística y la producción literaria, mediante unos cauces de normalización imprecisos que van a servir de referencia para el sector empresarial, como el caso de las clasificaciones analizadas previamente en este apartado. Precisamente, estas categorizaciones guían la definición de los perfiles y roles profesionales para los puestos demandados en el mercado a nivel europeo, así lo explican en el “Libro Blanco para el diseño de las titulaciones universitarias en el marco de la economía digital”⁹⁰ del Ministerio de Industria (2016). Seguramente el TI podría tener cabida en algunos de los sectores expuestos en dicha publicación, como el correspondiente a “Perfiles profesionales de comunicación corporativa en el ámbito de la Economía digital”. Sin embargo, si se le continúa vinculando con puestos de trabajo más próximos a funciones de administración y secretariado o producción artística por lo que observamos, está lejos de ser considerado un posible candidato para la exigente y cambiante demanda de las empresas del siglo XXI.

⁹⁰ Disponible en: <http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecacontenidos/Material%20Formaci%C3%B3n%20de%20excelencia/Libro-Blanco.pdf> [Último acceso: 12 de mayo de 2017].

4.3 Conclusiones Capítulo 4

Una vez expuestos los apartados que conforman este capítulo, proyectaremos a modo de síntesis una serie de conclusiones para recapitular la información más relevante que servirá de referencia para el resto del trabajo.

❖ *Plano epistemológico*

Como hemos analizado a lo largo de la evolución de los ET, se produce un punto de inflexión en la disciplina con la influencia de los enfoques funcionalistas y el llamado giro cultural, principalmente en los años 80 y 90. A partir de ese momento, la concepción de la TI adquiere matices diferentes y se hace posible la manifestación de su naturaleza interdisciplinar (Seymenm *et al.* 2016). Este es un esquema resumen de los niveles de ID que asumen los ET desde antes de la década de los años 70 hasta nuestros días después del análisis realizado en el epígrafe 4.1.2. (*Niveles de cooperación entre disciplinas (Kaindl 1999) aplicados a los ET*):

- Época anterior a los años 80 (década de los 60 y 70):
 - *Multidisciplinariedad*: coexistencia de disciplinas interesadas en el estudio de la traducción.
 - *ID imperialista*: supeditación de la traducción a la Lingüística tradicional, la Pragmalingüística o la Sociolingüística, considerada aún como actividad secundaria. Imposición de métodos y teorías de la Lingüística.
- Década de los 80 en adelante:
 - *ID importadora*: los ET se conciben ya como disciplina independiente, pero se toman conceptos, teorías, métodos, etc. prestados de sus disciplinas “madres”: Lingüística, Estudios Literarios, Psicología, Estudios de la Comunicación, Antropología, Filosofía, etc.
- Desde finales del siglo XX/principios del siglo XXI hasta nuestros días:
 - A pesar de que los ET se siguen considerando mayoritariamente una disciplina prestataria, existen indicios de esfuerzos para lograr una cooperación que no se limite a ser unidireccional, esto es, hacia la *ID recíproca* (Snell-Hornby 2006; Calvo 2010; Way 2016, Gambier y van Doorslaer 2016; entre otros).

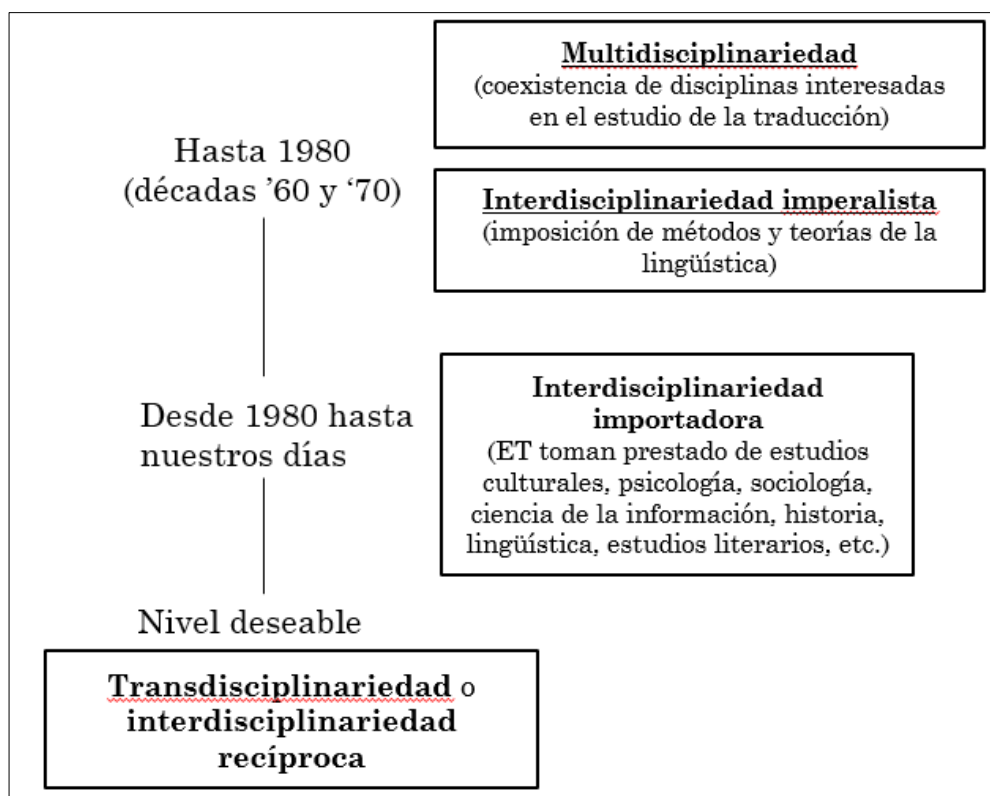


Gráfico 29. Niveles de ID según los diferentes estadios en la evolución de los ET (basado en Kaindl 1999).

❖ *Plano investigador*

Con los nuevos enfoques que se introducen en los ET, concretamente a partir del giro cultural, la TI es entendida como acto de comunicación intralingüística e intercultural. Por lo tanto, se produce un cambio en el foco de los objetos de estudio tradicionales, el producto (texto), para pasar a centrar los esfuerzos en investigación en el proceso de traducción y en la figura del traductor como profesional.

Por su parte, la ID se convierte en un objeto de investigación en sí misma. La indiscutible naturaleza interdisciplinar de los ET y su interacción con otras disciplinas hacen posible la amplia cobertura de temáticas tratadas por los investigadores en nuestro campo. Tanto es así, que la investigación está trascendiendo el ámbito humanístico, y cada vez es más común encontrar estudios más próximos a ramas de las Ciencias Sociales y Naturales.

Como indicamos más arriba, en los trabajos de investigación consultados muchos de los investigadores dentro de la disciplina de la Traducción se sirven de avances en otras disciplinas (Tymoczko 2012), o de sus métodos e instrumentos (Olalla *et al.* 2015; Szarkowska 2011; Ehrensberger-Dow y Perrin 2013), pero normalmente en el marco de la Traducción y la Interpretación y en beneficio propio. En todo caso, suele ser frecuente en investigación usar diferentes perspectivas para abordar un tema común y a esto se le denomina erróneamente “ID”, cuando se trata realmente de “multidisciplinariedad”.

Algunos investigadores apuntan a que el fin último de adoptar una orientación interdisciplinar es alcanzar la reciprocidad en esta cooperación entre las disciplinas participantes de forma que el alcance de la influencia no vaya solo en una dirección (de la TI hacia adentro) sino también hacia afuera. En este sentido, desde principios del siglo XXI, como apuntaba Snell-Hornby (2006: 166) y se hace eco Calvo (2010: 68), comenzaron a surgir proyectos y formas de cooperación en esta línea en la investigación de la TI con otros campos como, por ejemplo, las nuevas tecnologías (Odacioğlu y Köktürk 2015), la localización web (Jiménez-Crespo y Singh 2016), el Derecho (Way 2002, 2004, 2016), la Sociología (Buzelin y Baraldi 2016), la Neurociencia Cognitiva (Shreve y Diamond 2016), etc. y, al parecer, seguiremos avanzando hacia esa proyección en los años venideros.

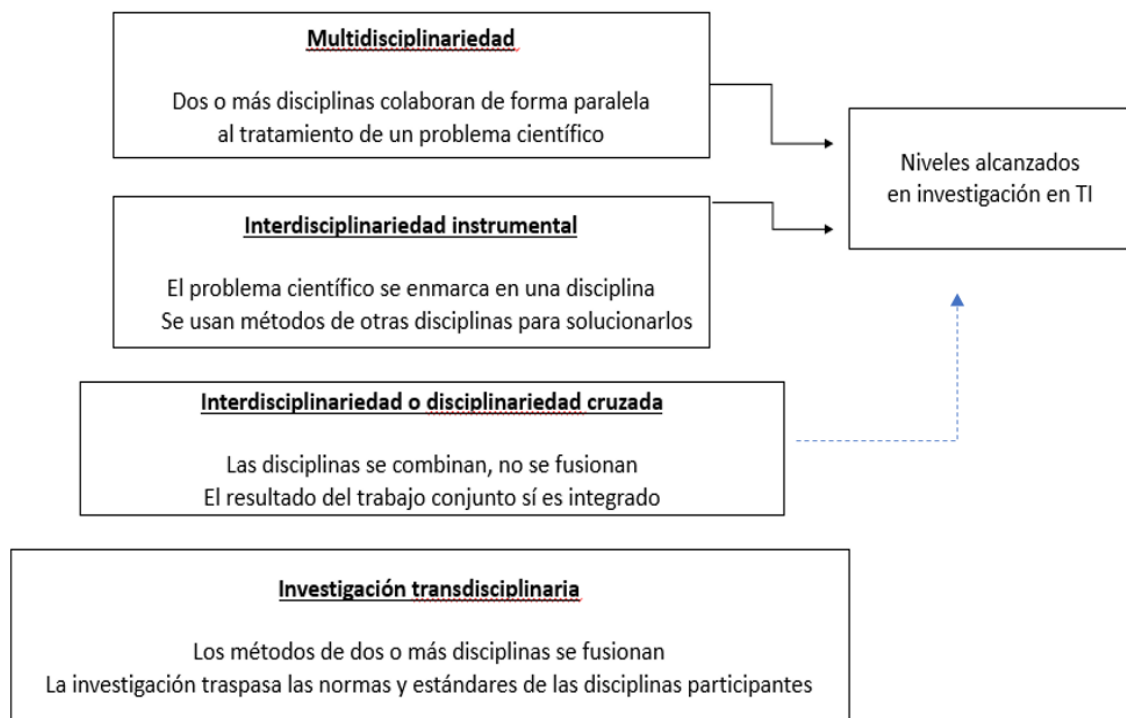


Gráfico 30. Niveles de cooperación entre disciplinas en el ámbito de la investigación basado en Klausen (2014: 32).

❖ *Plano profesional*

Al igual que la TI como disciplina y la investigación en los ET han experimentado unos cambios significativos desde que se establecieron como tal, así también ha sucedido con la actividad profesional del traductor. Por una parte, los enfoques funcionalistas y la asunción de la actividad como un acto de comunicación interlingüístico e intercultural otorgaron un papel más destacado a la figura del traductor dentro del proceso traslativo. Por otra, desde los años noventa, los imperativos del mercado laboral han estado guiados

significativamente por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y por el desarrollo de la web 2.0, provocando un cambio en las condiciones laborales, funciones, herramientas y puestos de trabajo para el traductor en su día a día.

Consideramos que este progreso que advertimos, lejos de ser negativo, ha supuesto la aparición de nuevos perfiles y nichos de mercado que comparten una exigencia común: la necesidad de flexibilidad y capacidad de adaptación al frente de estos puestos demandados, esto es, profesionales con un perfil interdisciplinar.

En la actualidad, observamos cómo la industria de la traducción y los servicios lingüísticos están en auge y la demanda de profesionales, por tanto, es constante. Han surgido nuevas actividades para el traductor como “gestor de contenidos multilingüe, experto en marketing y publicidad con idiomas, relaciones internacionales, gestor cultural internacional, etc.” (Calvo 2010: 305), que abren paso a posibilidades de empleo en campos afines como el CEX, la docencia de lenguas, la administración, etc.

Sin embargo, mientras que el mercado se transforma a pasos agigantados, parece ser el ritmo de adaptación de las organizaciones educativas e institucionales es algo más lento. Muestra de ello es la herramienta de la Comisión Europea en fase de desarrollo analizada en este apartado, la Clasificación europea de capacidades, competencias, cualificaciones y profesiones ESCO (*Classification of European Skills/Competences, qualifications and Occupations*), donde se describirán las competencias y cualificaciones más importantes para cada puesto de trabajo. Para el caso del TI, encontramos que se engloba en categorías con las que tradicionalmente se ha vinculado por el fuerte componente lingüístico de la profesión, pero se echa en falta información sobre los nuevos perfiles “híbridos” que detectamos en la práctica.

Ante este panorama complejo, son tres los colectivos a los que hemos hecho referencia en este capítulo al manifestar la presencia de la ID en el plano profesional de la TI:

- *Colectivo de traductores* (identidad profesional): la redefinición de perfiles no debe suponer un retroceso, sino nuevas posibilidades para el profesional de la TI. Apostamos por concebir al traductor en su vertiente aplicada de “lingüista”, expertos en lenguas con dominios de carácter técnico y tecnológico.
- *Colectivo de formadores de traductores*: se hace necesaria una actualización de competencias, la lingüística y la cultural solo se asocian a algunas tareas traslativas a pesar de que sea el núcleo de la mayoría. En vista del contexto laboral esbozado en el que van a tener que desarrollarse los presentes y futuros traductores, se debe proveer a los egresados de las herramientas necesarias para conseguir la transversalidad en distintos contextos de trabajo; esto es, partir de una base formativa interdisciplinar y desarrollar herramientas para llevarla a la práctica.
- *Colectivo de empresarios*: existe, asimismo, una necesidad de concienciación sobre los beneficios de estos perfiles flexibles ante el desconocimiento de “qué

hacer con ellos”, a pesar de que demandan las cualidades que estos profesionales demuestran poseer.

A pesar de que sea difícil determinar las exigencias para cada puesto específico y estar preparados para un futuro profesional incierto y en constante cambio por los vertiginosos avances tecnológicos, apostamos por una actualización de las clasificaciones e intentos de normalización de puestos de trabajo y competencias a nivel nacional y europeo, así como la creación de instrumentos que sirvan para minimizar la brecha entre el mundo de la educación y el empresarial. De esta forma, se podrán satisfacer las demandas sociales y laborales, así como aumentar la empleabilidad de los traductores de acuerdo con las exigencias de nuestro tiempo.

CAPÍTULO 5

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

BLOQUE III

En este punto del trabajo de investigación nos disponemos a comenzar un nuevo bloque, el último con el que cerramos esta tesis doctoral, donde nos ocuparemos de la metodología y diseño de la investigación de corpus, analizaremos los resultados correspondientes y esbozaremos las principales conclusiones (*Gráfico 31*).

A modo de recapitulación del contenido abordado hasta el momento (bloques I y II), hemos configurado el marco teórico que nos ha servido para conceptualizar la ID como fenómeno objeto de estudio (marco conceptual) y contextualizar el análisis de la ID en TI en el proceso de reformas del EEES (marco institucional).

En el presente capítulo el objetivo está orientado a cubrir los aspectos de carácter metodológico que asienten las bases del estudio terminológico de nuestro corpus VERIFID⁹¹, tanto para la recogida y tratamiento de los datos, como para el análisis y la presentación de los resultados (etapas incluidas en el capítulo 6). De igual modo, en este capítulo 5 abordamos el diseño y la metodología seguida para el corpus ad hoc que se deriva de VERIFID: DOBTI (dobles titulaciones en TI), con el objetivo de ofrecer un mapa de la oferta académica de dobles grados en TI en España.

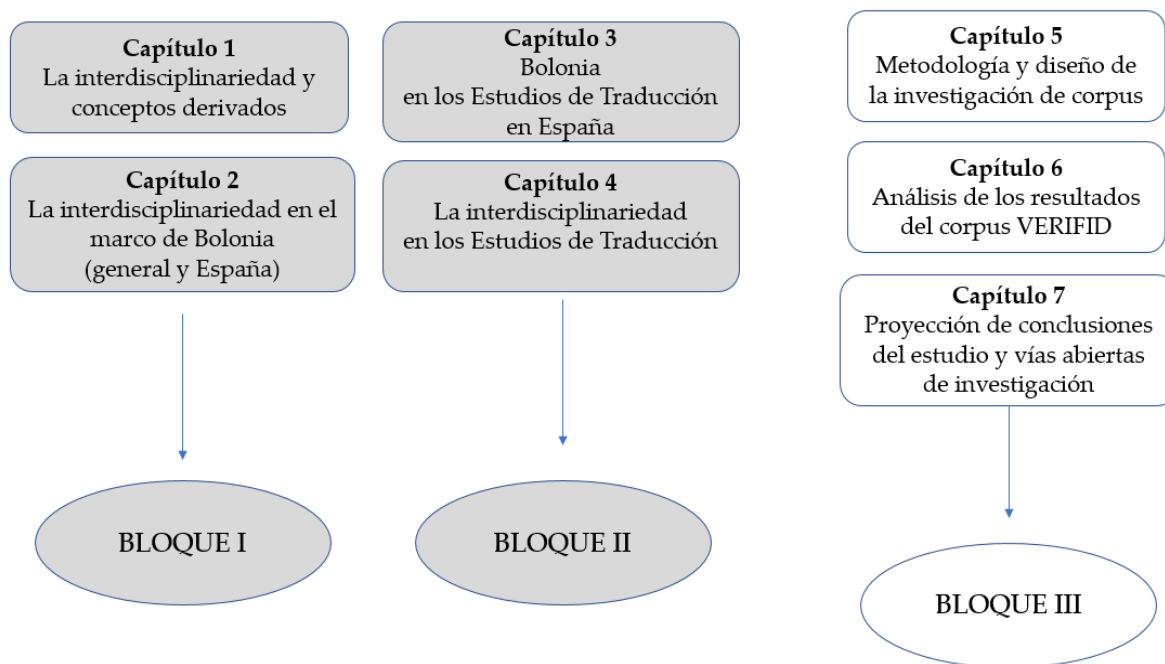


Gráfico 31. Bloques de la investigación (bloque III: capítulos 5, 6 y 7).

⁹¹ El nombre que hemos establecido para nuestro corpus procede del binomio VERIFICA e INTERDISCIPLINARIEDAD (ID) = VERIFID.

➤ Introducción Capítulo 5

«En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro».

Muñoz, 1987

Partiendo del planteamiento del problema de investigación, esto es, analizar las manifestaciones de la ID en las memorias Verifica del Grado en TI de las Universidades públicas españolas, en este capítulo trataremos los aspectos centrales del proceso de investigación relativos a la definición de los objetivos generales y específicos, la concreción del enfoque que adoptamos para este estudio, así como el método y el diseño propio de la investigación.

Para ello, hemos dividido el capítulo en dos secciones (5.1. Metodología de investigación y 5.2. Diseño de la investigación). En la primera de ellas (5.1.) comenzamos por contextualizar el problema de investigación para enmarcar adecuadamente la formulación de los objetivos de investigación. De la enunciación general de ese problema, se derivarán las preguntas de investigación que, al mismo tiempo, tomarán la forma de los objetivos generales y específicos (Taylor 2017: 114). Estos últimos serán los que nos guíen en la elección de la metodología más adecuada, la metodología de corpus, por su naturaleza empírica basada en la observación de datos reales (McEnery *et al.* 2006: 3), así como en el resto de decisiones relativas al diseño del estudio terminológico.

En la segunda parte del capítulo (5.2.) abordaremos el diseño de la investigación. En primer lugar, justificamos la selección de esta metodología, teniendo en cuenta el paradigma mixto al que se adhiere nuestro estudio, a partir de las variables usadas para la clasificación de paradigmas de Grotjahn (1987). Mediante estas variables fundamentamos el diseño del trabajo, la naturaleza de los datos que vamos a recoger y el tipo de análisis de esos datos que propicie una respuesta satisfactoria a los objetivos establecidos.

Asimismo, definimos el método de análisis de datos que sustenta la parte principal de nuestro estudio relativa al corpus VERIFID, concretamente, el análisis de contenido. Detallaremos el procedimiento de esta técnica y su contribución en el cumplimiento de los objetivos propuestos, al tiempo que precisamos la contribución de nuestro corpus a los ET, a diferencia de otros corpus traslativos o de aplicación directa en el aula. Adicionalmente, a partir del análisis de VERIFID hemos localizado y diseñado un corpus *ad hoc* (corpus que denominaremos en lo sucesivo DOBTI: Dobles Titulaciones en TI), mediante el que elaboraremos el mapa de la oferta académica de las dobles titulaciones en TI en España, basándonos, principalmente, en los datos cuantitativos registrados a través de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como explicaremos en el apartado 5.2.1.4. *Corpus ad hoc del catálogo de dobles titulaciones en TI en España*.

Desde el apartado 5.2.3., seguiremos la secuenciación de ideas y fases propias de todo proceso de investigación científica que adopte la metodología de corpus, reflejadas en el diagrama de más abajo (gráfico 32) (Fernández-Silva 2008; García 2016). En primer lugar, para el corpus VERIFID, identificamos la población que deseamos estudiar, esto es, las memorias Verifica de los Grados en TI en las Universidades públicas españolas. A

partir de esa población, procedemos a la composición de nuestra muestra, que dependerá de la disponibilidad de las memorias requeridas, para pasar, seguidamente, a describir la naturaleza del fenómeno de estudio, el proceso de recopilación, su estructura y principales características. También presentamos la herramienta informática que vamos a utilizar para el procesamiento de los datos, AntConc, así como las funciones específicas que nos brinda para conseguir nuestros objetivos.

Por otra parte, como parte del diseño de nuestro estudio, describimos nuestro segundo material objeto de análisis que complementa al corpus VERIFID en su variable de estudio número 3, relativa a la manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES. En esta ocasión, hemos creado un corpus *ad hoc* (DOBTI) con la finalidad de realizar un mapa de las dobles titulaciones (en lo sucesivo DT) en TI en España. De este modo, de la población compuesta por todos los dobles grados del catálogo nacional de títulos, hemos seleccionado el total de titulaciones dobles oficiales en TI. Atendiendo al mismo criterio seguido para la selección de la muestra que en el corpus VERIFID, hemos extraído la muestra objeto de análisis en DOBTI a partir de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, que registra las iniciativas relativas a la constitución de dobles grados en universidades del ámbito nacional. Ciertamente, en el catálogo oficial de títulos no aparecen las titulaciones dobles y múltiples internacionales porque, en realidad, no quedan registradas oficialmente de ninguna manera al carecer de acreditación de título conjunto (Morón 2013). Esto solo se podría hacer atendiendo a la información publicada en las webs de las universidades o previa consulta a los departamentos en cuestión, información que puede no estar actualizada o, en todo caso, requerir una metodología distinta a la adoptada para el estudio que aquí planteamos.

Es por esta razón que, en nuestro análisis, quedan excluidas las titulaciones dobles y múltiples internacionales. De esta forma cubrimos el panorama formativo del Grado en TI con las memorias de verificación y el del Doble Grado con DOBTI. Para este segundo corpus llevaremos a cabo un registro meramente estadístico del catálogo de dobles titulaciones en TI, para examinar cuál es esta oferta y, principalmente, qué ramas de conocimiento se vinculan con la TI para formar estos títulos.

En la reunión de la CCDUTI de 2017 (11 y 12 de mayo de 2017) se presentó como punto del orden del día la realización de un mapa de los títulos de Grado y Posgrado en España, proyecto coordinado por el Prof. Dr. Emilio Ortega Arjonilla, de la UMA, presidente de la CCDUTI. Tomando como base la información facilitada por las Universidades socias con motivo de la reunión anual de la CCDUTI en la Universidad de Málaga, Ortega provee una aproximación al mapa de los Estudios de TI para la formación de doble grado en TI (incluyendo los dobles grados tanto nacionales como internacionales). En este sentido, la CCDUTI entendió fundamental contar con una herramienta que permitiera a estudiantes, académicos y empleadores conocer la realidad de la oferta formativa en España, dada la diversidad actual de las denominaciones y disciplinas en las que se presenta la TI hoy.

Esta contribución de Ortega (2017) en el marco de la CCDUTI, pues, nos servirá como antecedente para esbozar el panorama actual de las DT o la simultaneidad de otros estudios con la TI en nuestro país. Este proyecto refuerza el interés por los resultados que emanan de nuestro corpus DOBTI, que aspira a realizar un mapa de los dobles grados en

TI para conocer la oferta académica de títulos correspondiente a colaboraciones entre Universidades radicadas en España y realizar una primera incursión en la oferta (potencialmente) interdisciplinar, entendida como la combinación de la TI con otras posibles áreas de conocimiento. Por consiguiente, esperamos poder contribuir también con nuestro estudio a este objetivo marcado por la CCDUTI y completar el mapa de titulaciones que este proyecto se plantea.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

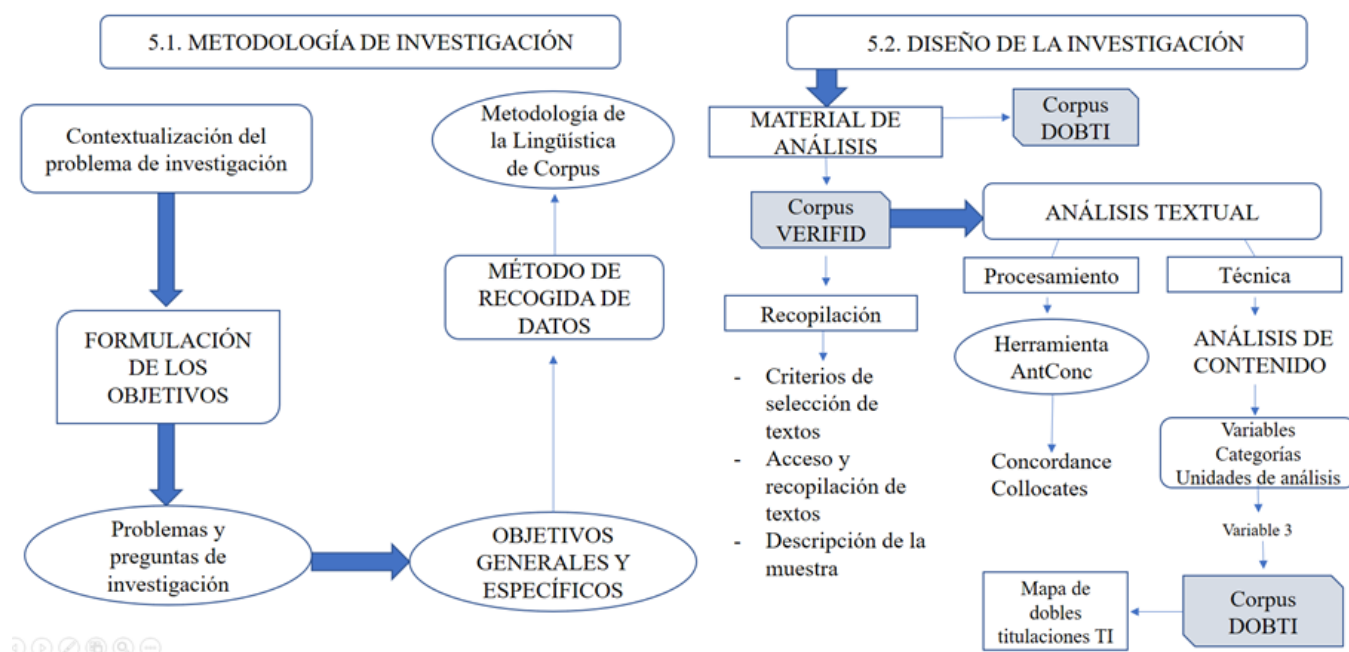


Gráfico 32. Esquema del capítulo 5 (epígrafes 5.1. y 5.2. Metodología y diseño de la investigación).

Para finalizar este capítulo 5, exponemos la información relativa a la aplicación de la técnica del análisis de contenido para nuestro estudio del corpus VERIFID. Para ello, establecemos las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas con el fin de incluir en ellas las unidades de análisis y de contexto que van a ser sujetos de la observación (Fernández 2002: 38). Por las virtudes que presenta este procedimiento metodológico, el análisis de contenido se convierte en el método más conveniente para sistematizar la información previamente a la extracción terminológica, la organización y presentación de los resultados en la última etapa del trabajo empírico.

Por último, describimos las fases que ejecutaremos en el capítulo 6 para la recogida de datos (extracción terminológica y organización de datos), así como para el posterior análisis y presentación de los resultados.

5.1. Metodología de investigación

En este capítulo abordaremos el paradigma al que se adhiere nuestro estudio, el método de investigación, así como el diseño y el procedimiento de recogida de datos.

Pero antes de comenzar con estos aspectos del proceso, en esta primera parte presentamos los objetivos de nuestro trabajo. Para ello, delimitamos el problema de investigación precisando el contexto donde se ubica. A partir de ahí, formularemos las preguntas de investigación dividiéndolas, a su vez, en objetivos generales y específicos.

5.1.1. Delimitación del problema en el contexto de la investigación

En primer lugar, debemos atender a la idea de que el diseño del estudio y el enfoque que adopta el investigador vienen determinados por el planteamiento del problema, de modo que contribuyan a responder a las preguntas de investigación (Creswell 2005 cit. en Hernández *et al.* 2006: 753). Así se cumplen los principios de cualquier trabajo de esta naturaleza “los fines de la investigación inducirán al investigador, sin duda, al método y a la metodología más apropiada para construir el conocimiento deseado” (Buendía *et al.* 2006: XVI).

Para poder definir el método de investigación en este capítulo necesitamos comenzar por exponer el problema o la pregunta de investigación. Se trata del primer paso que sienta las bases del proceso científico “[...] hasta llegar a una concreción tal que lo que comenzó siendo un área problemática o una temática interesante se materialice en un problema concreto al que pretendemos dar respuesta con un método científico” (Buendía 1998: 160). De este modo, en todo trabajo de investigación es necesario delimitar el área de interés. En el caso que nos ocupa, el campo temático donde se ubica nuestro estudio es la TI, en particular, la formación de traductores. De forma específica en este contexto, nuestro **problema de investigación** radica en la necesidad de analizar la ID por ser un fenómeno impulsado con fuerza desde el EEES, pero escasamente explorado en los ET, al tiempo que se concibe como un concepto con una definición y límites imprecisos (Greckhamer *et al.* 2008: 307; OCDE 1998 cit. en Grigg *et al.* 2003: 6) y se detecta una falta de uniformidad terminológica (Kockelmans 1979: 68-69) que no hace sino aumentar la confusión sobre esta temática.

Sin embargo, resulta conveniente justificar la adecuación de su formulación. Para ello, nos hemos regido por los principios exigidos, de acuerdo con Taylor (2017: 114), para considerar óptimo un problema de investigación, centrándonos particularmente en las dimensiones de nuestro trabajo que corroboren su origen práctico (**a**), su sustento en la literatura científica existente (**b**), su carácter novedoso (**c**) y su contribución a la investigación en el campo de la formación de traductores (**d**).

Para entender mejor estos aspectos intrínsecos del problema, es preciso que contextualicemos en qué ámbito surge el presente trabajo y con ello evidenciar que se cumplen los requisitos enunciados por el autor (*ibid.*). En primer lugar, hemos de admitir

que, sin duda, el interés por este estudio tiene su origen en la elaboración del Trabajo Fin de Máster, considerado nuestro proyecto preliminar al trabajo que aquí se presenta. Con el título “El traductor-intérprete en el comercio exterior: ¿Realidad o necesidad?”, esta investigación ya apuntaba con su interrogante a varias cuestiones que abrirían las vías con necesidad de explorar en un trabajo de mayor envergadura como el que ahora nos ocupa.

Por un lado, presenciábamos una situación que, en el año 2010, ya parecía cada vez más frecuente para el traductor-intérprete, la de su posibilidad de ocupar puestos de trabajo que no son los que se han vinculado expresamente con su titulación, la TI, de manera tradicional (Aguayo y Morón 2013; Calvo 2010; Medina y Ramírez 2015; Morón 2010a, 2012a). Como consecuencia, si este profesional se vinculaba con el personal al frente de actividades propias de comercio exterior (CEX), quizás no sería el único sector al que podría acceder en posesión del título de Grado en TI. En definitiva, surge la cuestión de cómo se contextualiza en sí misma la formación de traductores para dotar del carácter polivalente o versátil (Mayoral 2004) que permite al traductor acceder a puestos considerados afines a la TI (Calvo 2006; Morón 2010a, 2010b). Observamos, por tanto, que el presente trabajo encuentra su fundamento en la práctica, concretamente, en el terreno laboral del traductor (a).

Por otro, nos cuestionábamos en este trabajo previo si esta relación entre TI y CEX ponía de manifiesto una realidad o si, por otra parte, o de manera adicional, evidenciaba las carencias del sistema, estas últimas entendidas desde dos puntos de vista. En primer lugar, y desde la perspectiva de las empresas con proyección exterior, analizamos las necesidades de comunicación multilingüe, desde el punto de vista de los organismos de apoyo a la internacionalización empresarial, así como desde las perspectivas de empresas con actividad comercial internacional, para conocer de qué manera el traductor puede suponer una pieza clave para satisfacer las necesidades de trasvase lingüístico y de comunicación, en general, que se presuponen en este contexto. En segundo lugar, y desde el contexto de la formación de traductores, nos planteábamos si el panorama que se esbozaba ante la proyección de traductores a sectores afines venía respaldado por un sustento pedagógico o incluso conceptual (esto es, desde la propia identidad de la TI hoy) que animara a la transversalidad, flexibilidad, transversalidad, adaptabilidad, etc. de los futuros egresados (Mayoral 2004; Calvo 2010, Morón 2010a).

Es en este contexto, por tanto, donde se ubica la presente tesis doctoral. En mayor medida, si cabe, dada la situación socioeconómica global y, especialmente, las reformas educativas impulsadas en el seno del EEES, la reflexión acerca de la ID se ha convertido en un tema recurrente en congresos, conferencias, publicaciones, etc., que han hecho de la ID un fenómeno de actualidad o una “etiqueta de moda” (Morón 2010b: s.p.). Tal y como reflejamos en el bloque previo, hemos detectado un elevado interés por su definición y posibles categorizaciones en los campos de la enseñanza y la investigación en nuestra fase de revisión bibliográfica, etapa crucial de nuestro trabajo que encuentra su sustento en la literatura científica analizada, concretamente en los bloques I y II del estudio (b). Sin embargo, advertimos que son escasos los estudios que exploran de manera

rigurosa esta realidad en los ET o, al menos, no con la intención de detectar las marcas de ID en nuestra disciplina, especialmente en el contexto de la formación de traductores, de ahí el carácter novedoso y original de esta tesis doctoral (c y d).

5.1.2. Formulación de los problemas y las preguntas de investigación

El establecimiento, en términos generales, del problema de investigación nos ha ayudado a precisar el área de interés, esto es, la formación de traductores. Del mismo modo, nos va a servir de guía para poder enmarcar el estudio en el paradigma más afín, al tiempo que su formulación será decisiva para identificar el procedimiento de análisis más lógico que se deriva de la pregunta general de investigación (Wiersma 1995: 404). En el marco de nuestro estudio planteamos como **pregunta de investigación** en qué medida y cómo se manifiesta la ID en la formación de traductores, concretamente en la descripción de la oferta formativa que encontramos en las memorias de verificación exigidas por la ANECA para los Grados en TI de las Universidades públicas españolas.

En la siguiente figura aparecen representados los aspectos que intervienen y determinan el proceso de investigación, así como el modo en que se integran. Tomando como referencia a Shulman (1988 en Hernández Pina 1998: 4), quien postula que la pregunta de investigación es determinante a la hora de ubicar el estudio en un paradigma concreto y elegir el método, Hernández Pina (*ibíd.*: 4-5) describe la relación de interdependencia entre los elementos del proceso de investigación como sigue:

«El investigador inicia el proceso con una pregunta; dependiendo del tipo de pregunta, ésta tendrá una raíz paradigmática determinada; a continuación se elige el método más apropiado a la pregunta y al paradigma. Dentro de cada paradigma el investigador optará por el método más idóneo a su pregunta de investigación. En cada método se seguirá la metodología más apropiada. Como podemos observar, el investigador no decide a priori qué método y metodología va a seguir en su investigación, sino que es la formulación de su pregunta la que le llevará al método y a la metodología».

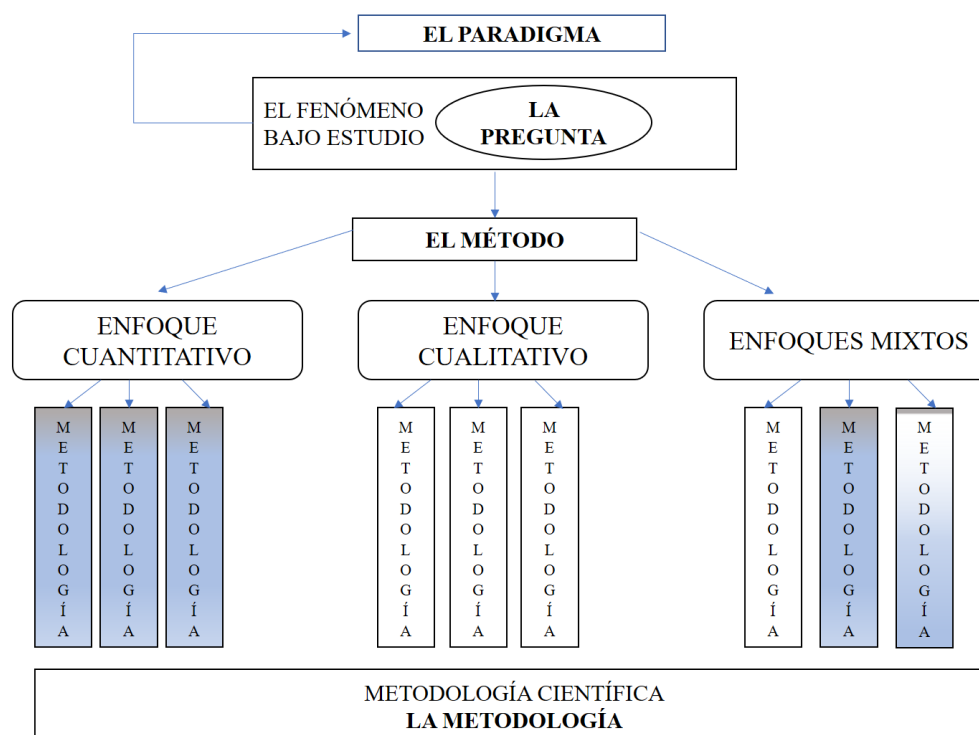


Gráfico 33. Relación de interdependencia entre los cuatro elementos del proceso de investigación: el paradigma, el fenómeno objeto de estudio, la pregunta de investigación y la metodología (adaptado de Hernández Pina 1998: 4).

Por lo tanto, se trata de un estudio empírico donde buscamos aproximarnos al conocimiento de cómo se describe la oferta formativa en TI desde la propia disciplina en el marco del EEES y la presencia (o no) de marcas vinculadas con la ID. Sin embargo, la definición del problema de investigación no es suficiente ya que, según Hernández Pina (1998: 15), únicamente nos ayuda a señalar el marco general. Es necesario, por tanto, formular objetivos o hipótesis para especificar qué es lo que se va a hacer; así, “los objetivos tienen un carácter más descriptivo y las hipótesis buscan la relación, causal o no, entre variables” (*ibid.*). Como veremos, a partir del enfoque descriptivo adoptado para nuestro estudio, resulta más conveniente la definición de objetivos de investigación, que expondremos en el siguiente apartado (5.1.3. *Formulación de los objetivos generales y específicos*).

La identificación de este planteamiento general sienta las bases para la definición de las preguntas específicas de investigación que pretendemos responder como investigadores en el presente trabajo. Onwuegbuzie y Leech (2006: 475) ponen de manifiesto la relevancia de este paso en los procesos de investigación, independientemente de su naturaleza:

«Determining the research question(s) is an extremely important step in both the quantitative research process and the qualitative research process because these questions narrow the research objective and research purpose to specific questions [...]».

A continuación, ofrecemos un cuadro resumen para representar la transición desde la enunciación general del problema hacia la precisión de las preguntas de investigación asociadas, más específicas y concretas (Taylor 2017: 114). Sin embargo, es necesario primero recordar algunos de los conceptos claves en nuestra investigación que mostraremos a modo de operacionalización de las variables esenciales y que serán objeto de análisis en nuestro estudio.

Desde el punto de vista de los constructos medibles y, a partir de los aspectos de la ID y los contextos donde se manifiesta este fenómeno abordados en el marco teórico, podemos diferenciar los que siguen:

- ✓ El concepto de la ID.
- ✓ Las variantes denominativas de la ID en función de los niveles de integración definidos en la revisión de la literatura.
- ✓ Los planos de la TI donde se manifiesta la ID. En el marco de nuestra investigación, mediante el uso del término “planos” hacemos referencia a los diferentes contextos de la TI que hemos abordado en el capítulo 4, cuando se describe la ID de la propia disciplina (plano epistemológico); se alude a la investigación interdisciplinar en TI (plano investigador); o se hace referencia al entorno profesional interdisciplinar del traductor (plano profesional).
- ✓ Los aspectos e instrumentos del EEES que se vinculan con la ID en la oferta académica. En este punto, nos ceñimos exclusivamente a las dobles titulaciones (DT) en TI en España puesto que, como quedara expuesto en el marco teórico, los demás instrumentos requerirían un análisis específico, que excede los objetivos del presente trabajo doctoral, de corte descriptivo y centrado en realizar una primera aproximación al estudio de la ID en la formación de traductores en España, a partir del análisis de la oferta de títulos en nuestro país.

Veremos que estos constructos, que quedarán debidamente descritos en este capítulo, serán los que se materialicen en nuestras variables de análisis en el estudio de corpus. Estas variables se desglosarán, a su vez, en una serie de categorías que estarán basadas en los elementos de las variables, a partir de la conceptualización teórica de los bloques I y II: el concepto de la ID en TI (1), la presencia de las variantes denominativas de la ID (2) y la manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES (3).

Asimismo, observaremos que esta primera etapa está relacionada con el propio marco teórico de la investigación (Tejedo 2013: 100). Es conveniente subrayar que las categorías nacen de la pregunta de investigación y están relacionadas con los objetivos que definiremos en el apartado 5.1.3., el marco teórico y la literatura científica publicada al respecto revisada para este trabajo. Asimismo, **la definición de estas categorías se corresponderá con lo que en nuestro análisis etiquetaremos como “marcas de ID”**.

En apartados sucesivos ofreceremos una descripción del corpus DOBTI, así como de la metodología empleada para la elaboración, análisis y presentación de resultados (véase

epígrafe 5.2.1.4. *Corpus ad hoc del catálogo de dobles titulaciones en TI en España*. Seguidamente, en el apartado 5.2.2. *El análisis de contenido como técnica para el estudio de corpus*, describiremos la técnica adoptada para el tratamiento, explotación e interpretación de datos cualitativos (5.2.2.1. *Procedimiento del análisis de contenido*), así como la información pertinente para comprender la contribución de esta metodología al cumplimiento de los objetivos de la investigación (5.2.2.2.). Expondremos, más adelante, una vez descritos el corpus VERIFID y la herramienta para su procesamiento, las observaciones sobre la aplicación de esta técnica en el diseño de nuestra investigación en el epígrafe 5.2.5. *Aplicación de la técnica de análisis de contenido al corpus VERIFID*.

Por otra parte, hemos de matizar que el objetivo de trabajar con un corpus de textos es analizar su contenido para describir el significado y el uso de los términos que se refieran al concepto de ID. Por lo tanto, en nuestra aproximación al uso de la lengua, no debemos olvidar que los procedimientos de recogida, análisis e interpretación de los datos cualitativos están regidos, en gran medida, por la noción de contextualidad: “data are collected in their natural context and statements are analysed in the context of an extended [...] narrative” (Flick *et al.* 2004: 8).

En el análisis del uso de las unidades terminológicas, debemos, por ende, distinguir dos aspectos que van a ser fundamentales: el contexto y el cotexto. De acuerdo con el Diccionario de Lingüística Moderna (Alcaraz Varó y Martínez 2004: 166) encontramos las siguientes definiciones:

- El contexto “es la categoría lingüística que cumple dos funciones básicas en la comunicación: a) fijar el significado de una unidad lingüística; y b) convertir a una o más oraciones en un enunciado”.
- El cotexto es el “marco textual en que está enclavada la oración u oraciones de un enunciado”, es decir, las unidades lingüísticas que flanquean la oración (Rodríguez-Tapia 2015: 3).

Además de buscar información sobre el significado de los términos en sí, nos interesa conocer más sobre el uso y la información de términos relacionados, así como su frecuencia de aparición. En la actualidad se usan las técnicas basadas en corpus para estudiar el modo en que se usan las palabras, tomando en consideración las cuestiones que plantean Biber *et al.* (1998: 23-24):

- ¿Cuáles son los significados que se asocian con una palabra específica?
- ¿Cuál es la frecuencia de uso de diferentes términos?
- ¿Con qué frecuencia se dan los diferentes significados de una palabra?
- ¿Se asocian sistemáticamente unas palabras con otras (*colocaciones*)?

Desde el punto de vista de los elementos de análisis de corpus:

- ✓ Analizar los aspectos léxicos.

- ✓ Examinar los contextos de uso del fenómeno.
- ✓ Investigar los diferentes significados asociados con una palabra.
- ✓ Analizar la frecuencia de uso de los términos vinculados con la ID.
- ✓ Identificar las palabras más frecuentes que aparecen próximas al término de búsqueda (*cotexto*).
- ✓ Realizar la búsqueda de colocaciones más comunes para los términos de búsqueda. Entendemos por colocación la frecuencia de coaparición de un término junto a otra palabra o conjunto de palabras (Lewis 1993 cit. en Higuera 2004: 481).

Pasamos pues a abordar las preguntas de investigación formuladas tras el análisis del marco teórico y la valoración de las áreas problemáticas que este pone de manifiesto, según el proceso investigador de Taylor (2017):

PLANTEAMIENTO GENERAL	FORMULACIÓN ESPECÍFICA (A)
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (B)
(1) CONCEPTO DE LA ID EN TI	A. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la ID en las memorias Verifica de TI del corpus VERIFID?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se usa el término ID en el corpus VERIFID? • ¿En qué contextos se utiliza el concepto ID en el corpus VERIFID? • ¿Qué características se le atribuyen a la ID en cada contexto identificado en el corpus VERIFID? • ¿Cuál es el contexto(s) de uso de la ID más frecuente en el corpus VERIFID? • ¿Con qué otros términos aparece la ID en su contexto más próximo (colocaciones) en el corpus VERIFID? ¿Cuáles son las colocaciones más frecuentes? • ¿En qué planos de la TI (epistemológico, profesional, académico) observamos las marcas de ID apuntadas en los modelos teóricos analizados? ¿En qué planos de TI es más frecuente encontrar referencias a la ID en el corpus?
(2) PRESENCIA DE LAS VARIANTES DENOMINATIVAS DE LA ID	¿Qué variantes de la ID se utilizan en el corpus VERIFID?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué términos de los incluidos en las clasificaciones de ID analizadas en la literatura (MD, PD, TD, etc.) aparecen en el corpus VERIFID? • ¿Cuáles se emplean con más frecuencia? ¿Y los menos utilizados? • ¿Presentan las variantes denominativas de la ID características singulares según el contexto o, por el contrario, se usan indistintamente? • ¿Qué significados se asocian a cada variante denominativa de la ID? • ¿Con qué otros términos aparecen estas variantes denominativas en su contexto más próximo?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe algún patrón de uso a la hora de emplear una variante u otra? • ¿Existe alguna correlación entre los usos de las variantes denominativas de la ID y el significado que se les atribuye en la revisión teórica de la investigación? • ¿Existen diferencias sustanciales en el grado de presencia de las variantes de la ID? • ¿Qué nivel de integración para la ID se infiere con más frecuencia en TI a partir del análisis de los contextos de uso de estas variantes denominativas?
(3) MANIFESTACIÓN DE LA ID EN EL CONTEXTO DEL EEES	¿Se asocia la ID con aspectos del EEES en el corpus VERIFID?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen otros términos, además de las variantes denominativas, que puedan vincularse a la ID en el corpus VERIFID? • ¿Están estos términos relacionados con aspectos o instrumentos del EEES vinculados con la ID (según el marco teórico establecido)? • ¿Son las variantes denominativas colocaciones de los instrumentos de Bolonia que propician la ID de acuerdo con nuestro marco teórico? ¿Qué variante(s)? • ¿Con qué aspectos o instrumentos del EEES se asocian las variantes denominativas con más frecuencia? • ¿Existen diferencias sustanciales en el grado de presencia de las variantes de la ID en su relación con el EEES en los documentos que componen el corpus VERIFID?
	¿Cuál es la oferta de DT a nivel de grado en TI en España?
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas DT de grado en TI hay en España? • ¿Con qué disciplinas se oferta la TI en la oferta académica de grados conjuntos en España? ¿Qué ramas de conocimiento están representadas en estas DT?

Tabla 26. Exposición de los problemas y preguntas de investigación.

5.1.3. Formulación de los objetivos generales y específicos

En nuestro estudio de corte descriptivo, descartamos el uso y enunciación de hipótesis de acuerdo con el argumento de Buendía (1998: 81-82), quien justifica la pertinencia de los objetivos de investigación en un trabajo de esta naturaleza por el propósito general que se persigue:

«No todas las investigaciones que intentan dar respuesta a un problema educativo tienen que tener forzosamente hipótesis. En las investigaciones históricas y descriptivas, pueden plantearse hipótesis o pueden simplemente tener como objetivo la descripción de hechos y situaciones [...]. En este caso, la finalidad del investigador será buscar la información necesaria para poder realizar descripciones».

De esta forma, guiados por la distinción que realiza Hernández Pina (1998: 25), por un

lado, encontramos el *propósito general* que se caracteriza por expresar de manera genérica el cometido del investigador. Y, por otro, *los objetivos*, más específicos que los propósitos de investigación, con los que se detallan concretamente las tareas que el investigador llevará a cabo a lo largo del proceso. Así, el **objetivo general de nuestro estudio** podría definirse como sigue: analizar la manifestación de la ID en el contexto de la formación de traductores mediante un estudio terminológico del corpus de memorias Verifica de los Grados en TI de las Universidades públicas⁹² en el territorio nacional.

A continuación, después de dividir el planteamiento general en varias dimensiones de estudio (columna de la izquierda) y asociar a cada una de ellas una serie de preguntas de investigación (columna de la derecha), pasamos ahora a especificar los objetivos generales y específicos de nuestro estudio. Así cumplimos con la sucesión ordenada en la formulación de los propósitos del proceso, tal y como esgrime Taylor (2017: 114):

«After delineating the research questions, the investigator clarifies the specific aims. [...] the specific aims derive from the research questions and are similarly precise and concise. They describe how the study will approach the research questions. Implicit in the statement of specific aims lies the ultimate value and impact of the study».

⁹² Nótese que hemos recopilado 17 memorias Verifica de un total de 19. En un apartado sucesivo (5.2.4.3. *Acceso y descripción de la muestra*) ofrecemos más detalles del proceso de acceso y recopilación de la muestra.

PLANTEAMIENTO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS GENERALES (G) OBJETIVOS ESPECÍFICOS (E)
CONCEPTO DE LA ID EN TI	<p>A. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la ID en las memorias Verifica de TI del corpus VERIFID?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se usa el término ID en el corpus VERIFID? • ¿En qué contextos se utiliza el concepto ID en el corpus VERIFID? • ¿Qué características se le atribuyen a la ID en cada contexto identificado en el corpus VERIFID? • ¿Cuál es el contexto(s) de uso de la ID más frecuente en el corpus VERIFID? • ¿Con qué otros términos aparece la ID en su contexto más próximo (colocaciones) en el corpus VERIFID? ¿Cuáles son las colocaciones más frecuentes? • ¿En qué planos de la TI (epistemológico, investigador o académico, profesional) observamos las marcas de ID apuntadas en los modelos teóricos analizados? ¿En qué planos de TI es más frecuente encontrar referencias a la ID en el corpus? 	<p>(G) Describir las características que se atribuyen al concepto de ID en la descripción de la oferta formativa en TI a través del corpus VERIFID.</p> <p>(E)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la presencia de la ID en el corpus mediante la búsqueda del término y derivados (interdisciplina, interdisciplinar, interdisciplinariedad, etc.) • Describir los contextos de uso de estos fenómenos. • Describir las características esenciales que se asignan al concepto de ID dependiendo del contexto de uso. • Determinar el contexto o los contextos más frecuentes donde encontramos el término ID y derivados. • Analizar las colocaciones que se recuperan para el término ID y derivados y describir las más frecuentes. • Identificar los planos de la TI (epistemológico, investigador o académico, profesional) en los que se manifiesta la ID en el corpus VERIFID.
PRESENCIA DE LAS VARIANTES DENOMINATIVAS DE LA ID	<p>¿Qué variantes de la ID se utilizan en el corpus VERIFID?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué términos de los incluidos en las clasificaciones de ID analizadas en la literatura (MD, PD, TD, etc.) aparecen en el corpus VERIFID? • ¿Cuáles se emplean con más frecuencia? ¿Y los menos utilizados? • ¿Presentan las variantes denominativas de la ID características singulares según el contexto o, por el contrario, se usan indistintamente? • ¿Qué significados se asocian a cada variante denominativa de la ID? • ¿Con qué otros términos aparecen estas variantes denominativas en su contexto más próximo? • ¿Existe algún patrón de uso a la hora de emplear una variante u otra? • ¿Existe alguna correlación entre los usos de las variantes denominativas de la ID y el significado que se les 	<p>(G) Describir las variantes denominativas de la ID que encontramos en el corpus VERIFID.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la presencia de las variantes de la ID en el corpus mediante la búsqueda de los términos incluidos en las clasificaciones de la ID (p.ej. lemas de búsqueda multidisciplina*, pluridisciplina*, transdisciplina*). • Determinar la mayor y menor frecuencia de aparición de las variantes. • Analizar el contexto de uso de las variantes y los significados que se le atribuyen a cada una. • Describir las colocaciones de estos términos y posibles patrones de uso según su significado. • Analizar la correspondencia o no de los usos de las variantes denominativas y sus significados con la literatura analizada. • Evaluar la frecuencia de uso de las variantes entre universidades. • Determinar el nivel de ID más frecuente en VERIFID en función del grado de aparición de estos términos.

	<p>atribuye en la revisión teórica de la investigación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen diferencias sustanciales en el grado de presencia de las variantes de la ID? • ¿Qué nivel de integración para la ID se infiere con más frecuencia en TI a partir del análisis de los contextos de uso de estas variantes denominativas? 	
MANIFESTACIÓN DE LA ID EN EL CONTEXTO DEL EEES	¿Se asocia la ID con aspectos del EEES en el corpus VERIFID?	(G) Analizar la manifestación de la ID en TI a través de los instrumentos propuestos desde Bolonia en el corpus VERIFID.
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen otros términos, además de las variantes denominativas, que puedan vincularse a la ID en el corpus VERIFID? • ¿Están estos términos relacionados con aspectos o instrumentos del EEES vinculados con la ID (según el marco teórico establecido)? • ¿Son las variantes denominativas colocaciones de los instrumentos de Bolonia que propician la ID de acuerdo con nuestro marco teórico? <p>¿Qué variante(s)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué aspectos o instrumentos del EEES se asocian las variantes denominativas con más frecuencia? • ¿Existen diferencias sustanciales en el grado de presencia de las variantes de la ID en su relación con el EEES en los documentos que componen el corpus VERIFID? 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir qué otros términos en el ámbito de la Educación Superior se refieren a la ID en TI. • Analizar si se corresponden los términos que presentan rasgos de ID con los instrumentos de Bolonia analizados en el marco teórico. • Identificar qué términos aparecen como colocaciones en contextos que aborden los instrumentos de Bolonia para el fomento de la ID y su frecuencia de uso. • Determinar las diferencias en la frecuencia de uso de estos términos vinculados a la ID en el marco del EEES entre los documentos del corpus analizados.
	¿Cuál es la oferta de DT a nivel de grado en TI en España?	(G) Realizar un mapa de la oferta de DT a nivel de grado en TI en España
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas DT de grado en TI hay en España? • ¿Con qué disciplinas se oferta la TI en la oferta académica de grados conjuntos en España? ¿Qué ramas de conocimiento están representadas en estas DT? 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilizar el número de DT en TI en España. • Describir las disciplinas representadas en la oferta académica de DT en TI en España.

Tabla 27. Formulación de los objetivos generales y específicos a partir de los problemas de investigación.

En definitiva, el uso de estas preguntas de investigación específicas es de vital importancia para el diseño de la investigación desde el comienzo del proceso, de acuerdo con Barrett (2006: 29-30), de forma que el investigador pueda tener la certeza de que los datos que se recogen resultan pertinentes para responder realmente estas preguntas de interés.

5.2. Diseño de la investigación

En el presente epígrafe, después de haber formulado el problema y planteado los objetivos de la investigación, estamos en disposición de seleccionar el procedimiento para obtener los datos más relevantes en línea con estos objetivos (Buendía 1998: 82).

En esta fase, por ende, abordamos el diseño de la investigación. En primer lugar, seleccionamos el método para la recogida de datos (la metodología de Lingüística de Corpus) (1)⁹³ y después pasamos al diseño propio de la investigación, de forma que nos permita dar respuesta a los propósitos enunciados más arriba. En primer lugar, describimos el corpus DOBTI (2) por la singularidad de su creación *ad hoc* para completar el estudio del corpus VERIFID, tal como veremos, concretamente en la recopilación de datos para la variable 3. Una vez descrito DOBTI, así como la metodología que seguiremos para la consecución de los objetivos de investigación vinculados, procederemos a definir en términos generales la técnica que vamos a utilizar para el estudio del corpus VERIFID: el análisis de contenido (3). Más tarde, pasaremos a la descripción del corpus VERIFID (4), poniendo de relieve las principales características de los textos que lo integran. Por último, presentaremos el procedimiento de selección y extracción de las unidades terminológicas siguiendo la metodología propia del análisis de contenido (5).

En la figura que presentamos a continuación ofrecemos una panorámica de las fases de nuestro proceso de investigación de corte descriptivo-cualitativo, de forma que ilustramos los pasos que seguiremos en este y sucesivos capítulos. Se enumeran las actividades en la secuencia que normalmente se sigue en la planificación e implementación de un trabajo de investigación entendida, como un proceso circular donde el investigador se mueve hacia adelante y hacia atrás con relativa flexibilidad (Taylor 2017: 89). Refuerza esta afirmación el hecho de estar ante una investigación de corte descriptivo y de naturaleza cualitativa, como justificaremos en el epígrafe 5.2.1.3. *Consideraciones del enfoque y diseño de nuestro estudio*.

⁹³ La enumeración de estas fases sirve para representar su ubicación en la etapa 3 del proceso de investigación (diseño de la investigación) en el gráfico 34.

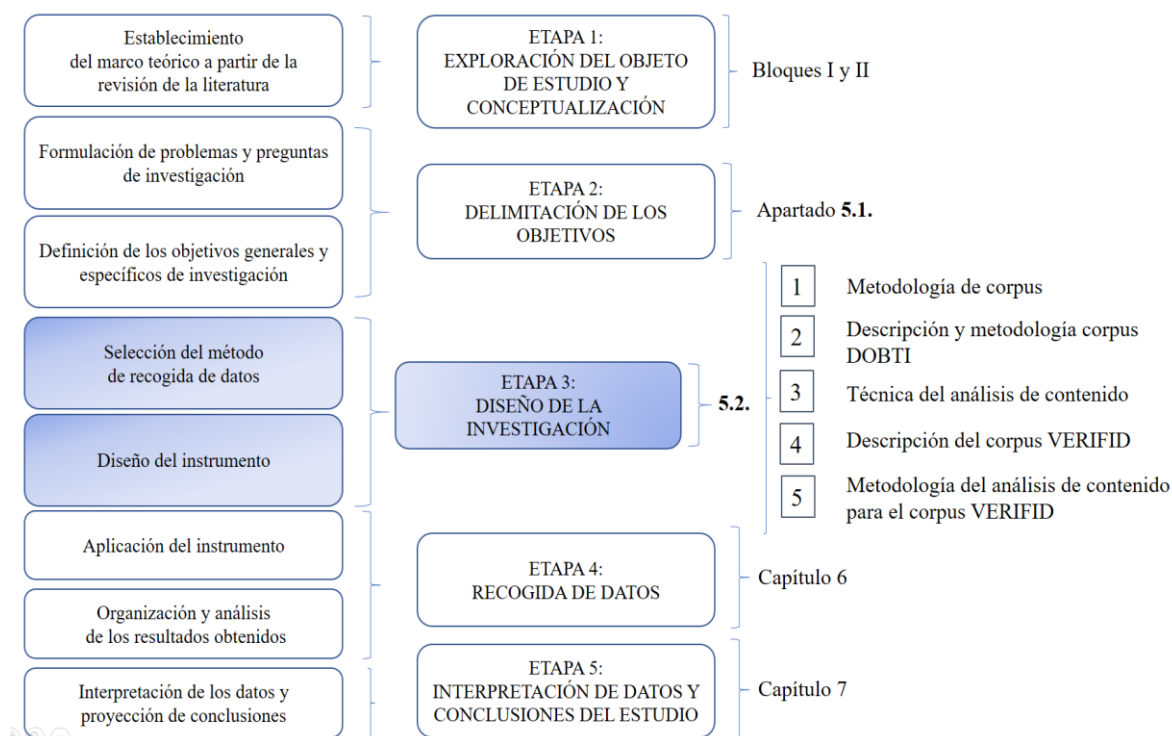


Gráfico 34. Identificación de la fase de diseño de la investigación dentro de las etapas del proceso (adaptado de Taylor 2017: 89).

5.2.1. Metodología de investigación basada en análisis de corpus

La metodología que hemos adoptado para la recogida de datos, como ya adelantábamos, es la metodología de la Lingüística de Corpus, que goza de una gran popularidad en la actualidad, ya que ha posibilitado la exploración de nuevas áreas en la investigación lingüística (McEnery *et al.* 2006: 4). Se trata de una metodología que se caracteriza por ser de naturaleza empírica y basada en la observación de datos (*ibíd.*: 3). Mediante la Lingüística de Corpus, se fomenta el empirismo y la observación de datos reales “frente a la intuición y la introspección de épocas pasadas” (Corpas (2001: 159).

A continuación, enumeramos los **rasgos distintivos de un análisis basado en corpus** y, para ello, tomaremos como referencia el conjunto de aspectos citados en Biber *et al.* (1998: 4), que demuestran la idoneidad de este método con el que se consiguen un alcance y una fiabilidad difícilmente superables en un análisis textual por otro procedimiento (*ibíd.*), a pesar de que, como veremos en el siguiente apartado (5.2.1.1. *Aportación de nuestro corpus electrónico a los ET*), el uso que realizamos del corpus en nuestro estudio no es el tradicional en lingüística de corpus en TI:

- a) Se trata de un análisis empírico en el que se examinan los patrones de uso reales en textos naturales;
- b) Utiliza como base del análisis una amplia colección de textos naturales, seleccionados en función de unos criterios establecidos, lo que se conoce como “corpus”;
- c) Se emplean de manera generalizada ordenadores para el análisis mediante técnicas tanto automáticas como interactivas, que permiten el diálogo entre la computadora y el usuario;
- d) El análisis se lleva a cabo por medio de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Antes de entrar a concretar el diseño de nuestro corpus de estudio, resulta pertinente reflexionar sobre el alcance de los elementos citados anteriormente que, consideramos, van a contribuir a fundamentar nuestro método de investigación:

- a) Concebimos el corpus como una herramienta para describir cómo se entiende el concepto de la ID (significado) a partir del análisis de los contextos donde se usan los términos para la ID (variantes denominativas) en la descripción de las memorias de verificación de los grados de TI en Universidades públicas en España. El corpus será nuestra fuente de observación para extraer esta información presente en el contenido en las memorias Verifica del Grado en TI.
- b) El corpus de nuestro trabajo es entendido como un instrumento que nos servirá para arrojar luz sobre el significado de la ID en un contexto comunicativo preciso (la descripción de la oferta formativa en TI) redactado por una comunidad específica (los responsables académicos del título en TI). En sucesivos apartados, detallaremos la naturaleza de este corpus y los criterios que se han seguido para la selección de los textos que lo configuran.
- c) Es innegable que el uso de herramientas informáticas ha permitido el almacenamiento y análisis de extensas bases de datos de lenguaje natural que no podrían procesarse de forma manual. De hecho, una de las mayores ventajas de la introducción de la informática en este proceso es la posibilidad de realizar el conteo de la frecuencia de términos o rasgos lingüísticos (Granger 2002: 4). Sin embargo, entendemos que la interacción a la que se refieren Biber *et al.* (1998) pone de evidencia que el procedimiento permite al sujeto ser más que en un mero observador (*ibid.*: 5): “Computers can also be used interactively, allowing the human analyst to make difficult linguistic judgements while the computer takes care of record-keeping”.
- d) Al hilo de la reflexión anterior de Biber *et al.* (*ibid.*: 5), es necesario superar las limitaciones del enfoque cuantitativo en el uso de esta metodología. De hecho, estos autores, manifestando la potencialidad de este enfoque, subrayan la importancia de la intervención del investigador con el fin de que aporte una interpretación cualitativa para explotar los resultados puramente cuantitativos:

«It is essential to include qualitative, functional interpretations of quantitative patterns. [...] The goal of corpus-based investigations is not simply to report quantitative findings, but to explore the importance of these findings for learning about patterns of language use».

5.2.1.1. Aportación de nuestro corpus electrónico a los ET

Las posibilidades que ofrecen los estudios basados en corpus informatizados son muy numerosas. De manera tradicional, se han utilizado con diferentes planteamientos en el campo de la terminología, desde el análisis de pautas discursivas de una determinada comunidad científica (Laviosa 1998, López 2004), la creación de ontologías o sistemas de representación de conocimiento (Faber *et al.* 2001, Pérez 2002) hasta la aplicación de distintos tipos de corpus al estudio de la traducción, la lengua o la cultura (Baker 1996, McEnery *et al.* 2006; Varela 2009 cit. en Amigo 2007: 31).

Concretamente en los ET, los corpus han servido de base para análisis con diferentes objetivos. Los principales campos de estudio para la aplicación de estudios de corpus que señala Corpas (2001: 159-163) en nuestra disciplina son los siguientes:

- Comparación interlingüística: uso de corpus comparables de textos originales en varias lenguas para observar y describir el comportamiento y las formas textuales de dos o más lenguas en situaciones comunicativas parecidas.
- Caracterización de la lengua de partida: se toman corpus comparables monolingües de textos traducidos para identificar universales de traducción.
- Traducción por ordenador: existen diferentes estrategias de explotación de los corpus, desde las propuestas de traducciones a partir del análisis comparativo de textos originales y sus traducciones, a la de enfoques estadísticos que usan algoritmos para determinar equivalentes de traducción, pasando por la extracción de propuestas fraseológicas (Estellés y Forés 2005: 3).
- Aplicaciones pedagógicas y para la docencia: se usan tanto los corpus comparables como los paralelos como herramienta de formación de futuros profesionales de la traducción.

Estos últimos, los aplicados a la docencia y a la investigación en pedagogía, son los tipos de corpus de reciente exploración en los últimos años (Corpas 2001: 159) y, precisamente, es este el contexto donde enmarcamos nuestro estudio. Sin embargo, la motivación de nuestro estudio, si bien es de base didáctica, dista de las tradicionalmente esgrimidas a la hora de justificar las aportaciones de los estudios centrados en corpus en la formación de traductores. En nuestro caso, el corpus VERIFID no está pensando para generar un producto final resultante del proceso de análisis del corpus; es decir, no tiene como objetivo una aplicación directa en la práctica docente o investigadora, en la que, por ejemplo, se generen equivalentes de traducción, se identifiquen universales o se comparen soluciones en lenguas distintas. En primer lugar, porque nuestro corpus es de naturaleza monolingüe (español), luego esta potencialidad del corpus queda completamente

descartada. Más bien al contrario, nuestra aproximación al corpus parte de la propia manifestación de la identidad singular de la TI tal y como se concibe y manifiesta en la oferta formativa actual en los Grados en TI en España. Es decir, realizaremos un análisis del uso lingüístico que se observa en torno a la naturaleza interdisciplinar de los ET como medio para indagar, y de ahí la naturaleza cualitativa e interpretativa del estudio descriptivo que presentamos, sobre la propia conceptualización de la TI en España.

No olvidemos que las memorias de verificación son la carta de presentación primera y fundamental de los Grados a nivel nacional y que, entendemos, por tanto, han de reflejar la esencia y carácter singular de los mismos no solo ante las autoridades competentes (de las que depende la oferta del título en sí misma) sino, por qué no, ante los estudiantes que puedan seleccionar un título u otro entre el catálogo de títulos disponibles, o entre las universidades que puedan ofertar formación en una misma titulación, la TI, en nuestro caso.

Somos muy conscientes de las limitaciones que este primer intento de aproximación a la naturaleza interdisciplinar de los Grados en TI en España supone al tratarse de un estudio de carácter descriptivo consistente en un análisis del uso de la lengua para observar cómo, dónde y con qué otros conceptos aparece la ID en unos documentos muy concretos que emanan desde la propia Universidad, esto es, las memorias Verifica de las actuales Universidades públicas de Traducción e Interpretación en España. En el apartado 5.2.3.1. *Naturaleza del fenómeno objeto de estudio* especificaremos detalladamente tanto las fortalezas como las debilidades de nuestro trabajo.

No obstante, entendemos que este primer estudio resulta fundamental para poder establecer más adelante otros estudios de base empírica, por ejemplo, centrados en la aplicación de los patrones identitarios y formativos reflejados en los Verifica, en las prácticas docentes reales del profesorado, en el propio perfil e identidad interdisciplinar del profesorado a quien se encarga esta formación, etc. Sin embargo, estos estudios requerirán también partir de un estudio en el que se indague sobre la propia concepción interdisciplinar de la TI, y esto es precisamente lo que pretender realizar este trabajo.

5.2.1.2. Método mixto de investigación

Nuestra apuesta, por tanto, por la metodología de corpus viene justificada por la naturaleza misma de la información que se recaba mediante este tipo de estudios: “corpus-based research can provide insightful qualitative [as] well as quantitative information about language use” (Reppen *et al.* 2002: 4). Para la recogida de datos de naturaleza cualitativa nos basaremos en la revisión de documentos recopilados en un corpus de acuerdo con los objetivos de la investigación (véase apartado 5.2.3.2. *Características de la muestra*). En la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa donde se manejan principalmente cifras, la mayor parte de los datos con los que se trabajan es información textual (Burke 2009). Sin embargo, el trabajo de extracción terminológica arroja además datos cuantitativos, con los que buscamos conocer básicamente la

frecuencia de uso de los términos seleccionados y sus colocaciones. Mediante la obtención de esta frecuencia buscamos detectar a qué palabras se recurre generalmente en estas memorias para hacer alusión al concepto de ID, si es que existe alguna referencia (comprobar los usos reales de estos términos en el contexto de las Verifica) y analizar, en función del marco teórico establecido, el significado que se atribuye a los términos más representativos. De este modo, nuestra finalidad no es realizar un análisis estadístico ni medir numéricamente los fenómenos para extraer generalizaciones, exclusivamente, sino describir e interpretar la realidad que nos ocupa, por lo que consideramos que el enfoque cualitativo tiene mayor peso en nuestro estudio de corpus que el cuantitativo.

Estaríamos empleando, por tanto, un método mixto de investigación (Grotjahn 1987; Nunan 1992; Tashakkori y Teddlie 2003; Johnson y Onwuegbuzie 2004; Brannen 2005; Cohen *et al.* 2011). Hernández *et al.* (2006: 751) define este enfoque mixto como un proceso multimodal de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para dar respuesta al problema de investigación. Por otra parte, Cohen *et al.* (2011: 26) no dudan en subrayar la importancia de combinar estos dos métodos cuando sea pertinente en la planificación y la conducción de investigaciones, como es nuestro caso. Por todo ello, entendemos justificada y pertinente la combinación de enfoques, técnicas y procedimientos de ambos métodos (el cuantitativo y el cualitativo), en un estudio que se plantea la descripción de la realidad (enfoque descriptivo) desde una perspectiva analítica e interpretativa y gracias a la combinación del análisis a partir de los datos cuantitativos y cualitativos que emanan de nuestro corpus VERIFID.

En definitiva, mediante la adopción de la metodología de corpus para nuestro trabajo buscamos extraer, según Johnson y Onwuegbuzie (2004: 14-15), las fortalezas de los dos planteamientos metodológicos de referencia en investigación, los enfoques cuantitativo y cualitativo, así como minimizar las debilidades detectadas. En este sentido, de entre los beneficios que se identifican del uso de estos enfoques mixtos, Feldman *et al.* (2004) afirman que mediante la combinación adecuada de fuentes de datos cuantitativas y cualitativas es posible recopilar información fiable y esencial para el proceso que mejore los resultados de la investigación. De este modo, Johnson *et al.* (2007: 129) recomienda el uso de este enfoque mixto siempre que rentabilice al máximo el proceso según las circunstancias y la pregunta de investigación:

«This type of research should be used when the nexus of contingencies in a situation, in relation to one's research question(s), suggests that mixed methods research is likely to provide superior research findings and outcomes».

En defensa de esta postura y conscientes de la escasa reflexión en su campo de trabajo, Todd *et al.* (2004: 9-12) enumeran una lista de razones por las que los psicólogos pueden beneficiarse del resultado de explotarlos dos métodos, cuantitativo y cualitativo. A pesar de centrar su estudio en el ámbito de la Psicología, consideramos que este balance es plenamente aplicable a nuestro estudio, en TI, de ahí que destaquemos los siguientes

elementos de la importancia de la adopción de métodos mixtos, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, en investigación:

- Para conseguir el pleno rendimiento de los métodos que, normalmente, se han aplicado por separado.
- Para tratar diferentes niveles del mismo fenómeno, solo alcanzables a través de la combinación que supone el método mixto.
- Tradicionalmente los investigadores cuantitativos han considerado acertado llevar a cabo un estudio cualitativo “solo” a modo de trabajo preliminar. Sin negar la gran utilidad como instrumento piloto, Todd *et al.* (*ibid.*: 10) defienden que un estudio cualitativo tiene valor en sí mismo. En el contexto de nuestro análisis, son los datos cuantitativos los que suponen una información objetiva complementaria al examen en profundidad de los resultados desde un enfoque cualitativo-interpretativo.
- Para mejorar la comunicación entre disciplinas y dentro de ellas, lo que nos remite a la superación del aislamiento entre campos de conocimiento que postula la ID. Esta división entre defensores y detractores de uno y otro enfoque ha conseguido desconectar a los investigadores de la misma o de distintas disciplinas a partir de esta falta de comunicación de los trabajos “al otro lado”. El hecho de familiarizarse con diversas metodologías mejorará la conexión entre ellas, ya que los investigadores podrán comprender otras formas de abordar una investigación.

Esta apuesta por el método mixto se alinea además con el propio proceso investigador descrito hasta la fecha, centrado en la determinación de un área problemática que da lugar al establecimiento de preguntas de investigación a las que la investigación ha de responder. Como exponen Onwuegbuzie y Leech (2006: 475)⁹⁴:

«[...] research questions in mixed methods studies are *vitally* important because they, in large part, dictate the type of research design used, the sample size and sampling scheme employed, and the type of instruments administered as well as the data analysis techniques (i.e., statistical or qualitative) used».

En definitiva, el método mixto será el que guíe nuestro trabajo. En este punto, resulta fundamental el revelador modelo de Grotjahn (1987: 59-60)⁹⁵ de las tendencias en investigación en el campo de la Lingüística Aplicada. Grotjahn propone una amplia y variada categorización de enfoques de investigación que, como vemos, nos resulta de gran utilidad para enmarcar nuestro estudio en el paradigma mixto, así como para justificar la metodología de Corpus y el diseño de este trabajo.

⁹⁴ [Nuestra traducción:] [...] las preguntas de investigación en los estudios de método mixto son de vital importancia porque estas son, en gran medida, las que dictan el tipo de diseño de investigación que se va a seguir, el tamaño de la muestra y el procedimiento de muestreo empleado, el tipo de instrumentos aplicados, así como las técnicas de análisis de datos utilizadas (p.ej. estadísticas o cualitativas).

⁹⁵ Clasificación utilizada para categorizar el paradigma de varias investigaciones relativamente recientes en el campo de la TI (véase Morón 2010a; Calvo 2010, Gregorio 2015). Modelos de paradigmas también citados en Nunan (1992: 4-6).

Este autor establece dos paradigmas de investigación “puros”. Por un lado, el exploratorio interpretativo, en el que el diseño es no experimental, se trabaja con datos cualitativos y se lleva a cabo un análisis interpretativo. Por otro, el denominado paradigma analítico nomológico, con un diseño experimental o cuasi experimental, donde se analizan datos cuantitativos mediante un análisis estadístico. Cada uno está compuesto por tres variables que, al mezclarlas entre sí, derivan en distintos tipos de combinaciones hasta alcanzar un total de ocho propuestas paradigmáticas diferentes en la investigación, dos puras y seis mixtas.

Las variables consideradas en la investigación para conseguir estas categorías son las siguientes (Grotjahn 1987):

ELEMENTOS	VARIABLES	TIPOLOGÍAS
Método	a) Método de recolección de datos	Experimental o no experimental
Datos	b) Naturaleza de los datos con los que se trabaja	Cualitativos o cuantitativos
Análisis	c) Tipo de análisis de los datos recabados	Estadístico o interpretativo

Tabla 28. Variables para la combinación de paradigmas mixtos de Grotjahn (1987).

La combinación de estas variables, por tanto, dan como resultado los siguientes tipos de paradigmas. Así quedan representados en el siguiente gráfico:

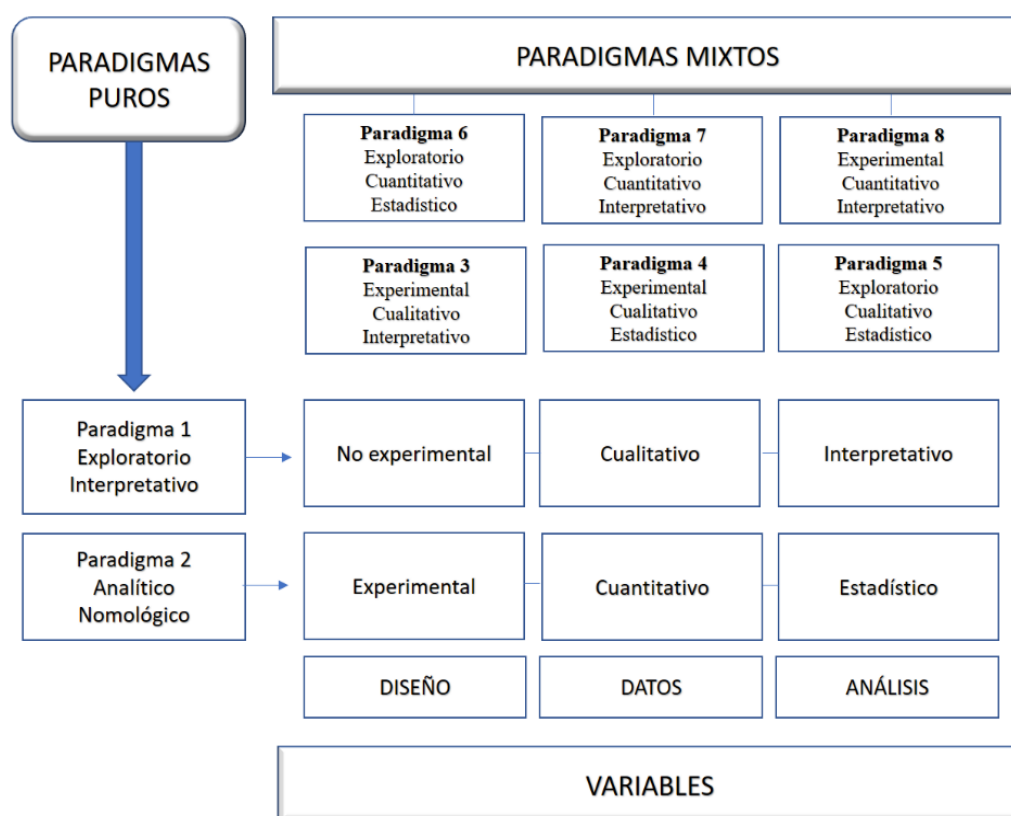


Gráfico 35. Paradigmas de investigación (adaptado de Grotjahn 1987: 59-60 y Morón 2010a: 362).

Como adelantábamos, la formulación del problema de investigación, que se ha materializado en la enunciación de preguntas de investigación concretas que corresponden a los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo, conduce a la elección del paradigma al que se adhiere nuestra investigación.

Nuestro trabajo, por tanto, se ubica en el paradigma número siete de Grotjahn (1987: 60) por las siguientes razones:

PARADIGMA 7 (Grotjahn1987: 60) <i>Exploratory-quantitative-interpretative</i>	JUSTIFICACIÓN DEL ENFOQUE MIXTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN
1. Diseño no experimental	Se trata de un <i>estudio exploratorio-descriptivo</i> , no experimental, ya que nuestra intención es explorar el fenómeno de la ID, conocer todas las aristas del concepto y describir sus manifestaciones en el campo de la formación de traductores, a través de un estudio basado en corpus.
2. Datos cuantitativos	En el proceso de extracción terminológica manejaremos <i>datos cuantitativos</i> relativos, principalmente, a la frecuencia de uso de los términos de búsqueda en el corpus analizado (VERIFID) y en la cuantificación de la oferta académica de DT (corpus DOBTI).

3. Análisis interpretativo	Más tarde, <i>interpretaremos los resultados</i> sirviéndonos de la técnica del análisis de contenido para sistematizar el tratamiento, recogida y el análisis eminentemente cualitativo de los datos recabados.
----------------------------	--

Tabla 29. Justificación del enfoque mixto de nuestra investigación basado en el paradigma 7 de Grotjahn (1987).

5.2.1.3. Consideraciones del enfoque y diseño de nuestro estudio

Una vez hemos justificado la adhesión de nuestro estudio a uno de los paradigmas mixtos de Grotjahn (1987), seguiremos estas mismas variables que se han tenido en cuenta para la distinción de los posibles enfoques de investigación. De este modo, exponemos de manera clara y ordenada el razonamiento a la hora de elegir el diseño, los tipos de datos y la modalidad de análisis según las necesidades de nuestra investigación, procedimiento también adoptado por Morón (2009: 363-366). Veremos cómo estas reflexiones nos han conducido a la metodología de Corpus para la recogida de datos, así como el tipo de análisis que llevaremos a cabo para cumplir los objetivos del presente trabajo: el análisis de contenido.

Variable 1. Método o diseño de la investigación > experimental o no experimental

La tesis doctoral que aquí abordamos es de corte exploratorio-descriptivo, en línea con la mayoría de los métodos de investigación educativa, por el hecho de que su finalidad consiste en descubrir e interpretar “lo que es” (Cohen y Manion 2002: 101). Concretamente, nuestro trabajo se ubica en el plano de la investigación social y educativa, puesto que el problema de investigación se contextualiza en el ámbito de la formación de traductores, de forma específica en la observación y análisis del contenido de las memorias Verifica del Grado en TI. Asimismo, la realización de este estudio está motivado por aspectos de índole social y laboral, como es la presencia cada vez más destacada de nuestro perfil en puestos no específicos de TI, una realidad marcada por el dinamismo que caracteriza a nuestra sociedad globalizada (véase epígrafe “Delimitación del problema en el contexto de la investigación”), además del aspecto formativo: la apuesta por la ID desde el entorno académico, especialmente como postulado del EEES (véase capítulo 2 *La interdisciplinariedad en el marco de Bolonia*).

Para justificar la prevalencia de estudios descriptivos en educación frente a los trabajos de carácter experimental, Cohen y Manion (*ibíd.*) se hacen eco de la reflexión de Best (1970 cit. en *ibíd.*: 101): “en la primera, el investigador cuenta lo que ya ha ocurrido; en la última organiza lo que ocurrirá”. Mediante esta comparación, ponen de relieve la antítesis entre la investigación descriptiva y la investigación experimental, y detallan el proceso de los investigadores en los estudios descriptivos que servirá de fundamento para

este trabajo (*ibíd.*), en nuestro caso, la observación y descripción de la ID en las memorias Verifica:

«Observan a individuos, grupos, instituciones, métodos y **materiales**⁹⁶ con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación».

Asimismo, es posible justificar la naturaleza cualitativa del problema de investigación en nuestro estudio, si tomamos como referencia a Barritt (1986: 20 cit. en Creswell 2007: 102) quien sugiere que las razones de base para este tipo de investigación es contribuir a una mayor concienciación sobre un aspecto de la experiencia que no se ha tratado con la suficiente profundidad (en nuestro caso en el terreno educativo), de forma que este entendimiento conlleve mejoras en la práctica:

«The rationale is not the discovery of new elements, as in natural scientific study, but rather the heightening of awareness for experience which has been forgotten and overlooked. By heightening awareness and creating dialogue, it is hoped research can lead to better understanding of the way things appear to someone else and through that insight lead to improvements in practice».

Nuestra pretensión, en definitiva, es plantear nuestro objeto de estudio como un problema cualitativo, para el que detectamos deficiencias en su conocimiento, ya que se han realizado estudios cuantitativos para cuantificar los tipos de ID más frecuentes en las publicaciones científicas de TI (Hartama-Heinonen 2011) pero no se ha indagado el fenómeno de manera cualitativa, de acuerdo con Hernández *et al.* (2006: 524).

Variable 2. Tipo de datos recabados > cuantitativos / cualitativos

Podemos diferenciar dos fases en el estudio empírico que proporcionarán datos de tipo cuantitativo y cualitativo, respectivamente:

En el corpus VERIFID:

- La primera etapa de la extracción terminológica consistirá en determinar la frecuencia de aparición de los términos seleccionados, la frecuencia de los contextos de uso y de las colocaciones más comunes, a modo de exploración de los resultados recabados tras la reflexión teórica (bloques I y II) y de acuerdo con los propósitos del trabajo. Esta fase inicial de análisis de corpus cuantitativo contribuye a identificar las variables más relevantes con el fin de complementarlo con una aproximación de distinta naturaleza (Geeraerts 2008: 121 cit. en Rojo *et al.* 2013: 57), como veremos en la siguiente etapa.

⁹⁶ Énfasis de la investigadora para resaltar la naturaleza del objeto de análisis que va a ser observado: las memorias de verificación de los Grados en TI.

- En la segunda fase, el estudio de corpus adquiere un carácter cualitativo. Trataremos con el contexto de uso de las unidades terminológicas objeto de estudio para conocer y describir el significado atribuido en cada uno de ellos, así como para interpretar los datos que resulten de la búsqueda de los términos, los usos y las colocaciones más frecuentes para cada una de las unidades.

En el corpus DOBTI:

- En el análisis de DOBTI obtendremos, principalmente, datos cuantitativos. Estos datos serán los referidos al número de dobles grados en TI en España y, por otra parte, del registro de las facultades a las que se adscriben estas DT, así como de las especialidades y ramas de conocimiento con los que se asocia la TI para la configuración de estas DT.
- De los datos estadísticos que se recogen con vistas a la elaboración del mapa de DT en TI, ofreceremos un análisis cualitativo-interpretativo de la información de naturaleza cuantitativa. De esta forma, contribuiremos con nuestra aportación a reforzar el mero registro de datos mediante una interpretación de los resultados obtenidos.

Variable 3. Tipo de análisis de los datos > estadístico / interpretativo

Los procedimientos de análisis de un corpus combinan técnicas cuantitativas y cualitativas (Dúcculi *et al.* 2012: 193), hecho que corrobora la conveniencia de la metodología de corpus para nuestro estudio, ya que esta última invita a superar la dicotomía del análisis cuantitativo frente al cualitativo:

«En el análisis cuantitativo lo que sirve de información es la frecuencia de aparición de ciertas características de contenido. En el análisis cualitativo es la presencia o ausencia de una característica de contenido dada, o de un conjunto de características, en un cierto fragmento de mensaje que es tomado en consideración».

(George 1959 cit. en Bardin 2002: 15)

Por lo tanto, los dos tipos de análisis asociados a estos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son el estadístico y el interpretativo, respectivamente, tal y como define Colás (1998: 55) al clasificar los paradigmas de investigación educativa. Para clarificar cómo estos análisis de distinta naturaleza tienen cabida y se integran en el proceso de nuestra investigación, en el siguiente epígrafe explicaremos con más detalle la técnica utilizada, el análisis de contenido, con el fin de mostrar su utilidad para cumplir las dos fases del estudio empírico descritas arriba (véase *Variable 2*).

5.2.1.4. Corpus *ad hoc* del catálogo de dobles titulaciones en TI en España

A pesar de que el trabajo fundamental de esta tesis doctoral se centra en el corpus VERIFID, abordaremos la importancia del diseño y realización del trabajo del corpus DOBTI, fundamental a la hora de completar y responder a la totalidad de las preguntas y objetivos de la investigación realizada, tal y como quedará expuesto seguidamente. Hemos de justificar, por otra parte, la descripción de este corpus previamente al del corpus central VERIFID. Esto se debe fundamentalmente a la singularidad del corpus y del tratamiento que se le da en nuestro trabajo. Así, hemos entendido prioritario describir el corpus y el método de análisis particular que este ha requerido, para luego centrarnos de lleno y específicamente en el corpus VERIFID y la técnica del análisis de contenido como método de análisis de este corpus. Entendemos que, de esta manera, el lector podrá tener una visión más precisa y completa del estudio realizado, a pesar de que, por dimensiones de estudio, el corpus DOBTI se vinculará con la última dimensión de análisis.

Así pues, además del corpus VERIFID, con el que analizamos nuestro objeto de estudio (la ID) en los Grados en TI de las Universidades públicas españolas, nuestra pretensión es complementar este estudio terminológico con la creación de un corpus creado *ad hoc* a partir del catálogo de las universidades públicas y privadas que ofertan títulos de dobles titulaciones en TI en España (corpus DOBTI) reducidos, como hemos indicado en la introducción de este capítulo, a las titulaciones referentes al ámbito nacional. De alguna manera, este corpus *ad hoc* refuerza el carácter mixto del trabajo realizado, puesto que se observó la necesidad, a la luz de las preguntas de investigación esbozadas, de completar los datos de la variable 3 gracias a un corpus diseñado expresamente para completar y conseguir los datos necesarios para responder a las preguntas de esta última dimensión de estudio.

Como explicábamos en el capítulo 3, al corresponderse estos dobles grados con una combinación de titulaciones, la universidad no debe presentarlos a la ANECA para su aprobación, ya que previamente cada título de grado por separado ha superado el proceso de verificación. Es como si, al tiempo que se simultanean los estudios se combinaran también las memorias Verifica en el doble grado, por lo que no se crean nuevos documentos de verificación propios para el título doble.

De esta manera, mediante el corpus DOBTI cubrimos la realidad de las DT en TI que no podemos incluir en el análisis terminológico y de contenido que realizamos gracias al corpus VERIFID. Lo interesante aquí es que este corpus emana en realidad del corpus VERIFID, de ahí la denominación de corpus *ad hoc*, puesto que los grados representados en DOBTI están a su vez representados en VERIFID, con la única salvedad que son los grados que se presentan conjuntamente con otras titulaciones en una oferta singular de grado doble sobre la que existen escasos estudios expresos en la literatura analizada (Morón 2010a, 2013).

Objetivos del corpus DOBTI

Mediante este estudio complementario, examinamos otra dimensión en el análisis de la variable 3, descrita en la tabla de objetivos generales y específicos (tabla 27) como la manifestación de la ID en el contexto del EEES. Recordemos que, como veíamos en los capítulos 2 y 3 en lo relativo a las titulaciones conjuntas, las DT son programas que se crean con la intención de obtener dos títulos simultáneamente en un período de estudio más reducido que si se cursaran por separado. Confirmábamos en el capítulo 3 que, en TI, el catálogo de programas conjuntos se reduce, hasta la fecha, a la oferta de dobles titulaciones, convirtiéndose en la modalidad existente en nuestros días para la TI en España (Morón 2013).

Así lo hemos verificado en nuestra búsqueda de títulos en la página web del Ministerio de Educación, que detallaremos en el apartado dedicado al proceso metodológico que hemos seguido para este estudio (*Metodología para la búsqueda de programas conjuntos en TI en España*).

La finalidad del corpus DOBTI, por tanto, es realizar un mapa de las DT en TI en España para conocer la oferta académica de títulos que pone en relación a la TI con otras disciplinas.

Con este propósito en mente, llevaremos a cabo este análisis basándonos en una serie de criterios, que figuran como los objetivos específicos para este desglose de la variable 3:

- Contabilizar el número de DT en TI en España.
- Describir las disciplinas o ramas de conocimiento representadas en la oferta académica de las DT en TI en España.

A diferencia del corpus VERIFID, para el análisis del corpus DOBTI no seguiremos un método mixto que combine los enfoques cualitativo y cuantitativo. En cambio, para cumplir los objetivos que planteamos para DOBTI (ofrecer el mapa del catálogo existente de las DT en TI y presentar las ramas de conocimiento con las que la TI se asocia más frecuentemente), realizaremos un análisis meramente estadístico que contribuya a la recogida y presentación de los datos más significativos a este respecto.

En definitiva, este análisis que sumamos al estudio del corpus VERIFID resulta novedoso y una contribución valiosa para los ET ya que, a pesar de que se trata de un estudio descriptivo y exploratorio de esta realidad, supone una contribución en el examen de la ID en la oferta formativa de TI que cubre el ámbito del grado desde esta doble perspectiva. Más aún, cuando existe una “burbuja” de dobles titulaciones en nuestro país, como apuntábamos en el marco teórico que, al parecer, lejos de estar orientadas a los postulados de Bolonia y promover el fomento de la ID, suponen una vía para obtener simultáneamente dos titulaciones que se yuxtaponen (Gourbesville 2013: 1-2; Boden 1999: 14-15; Collis *et al.* 2010: s.p., entre otros). Además, este estudio contribuye al

registro de datos adicionales de este tipo de oferta en las universidades privadas, que puede conducir a futuras líneas de investigación para completar y contrastar los resultados obtenidos en estudios posteriores.

Población y muestra del corpus DOBTI

La población del corpus DOBTI está formada por todas las DT del catálogo nacional de títulos, siendo la muestra todas las DT oficiales en TI que recuperamos de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, limitadas a las titulaciones donde la cooperación tiene lugar entre Universidades españolas (presentada en las tablas 30 y 31). Al tratarse de un estudio exploratorio, y debido a que la potencialidad de la herramienta nos ofrece la posibilidad adicional de incluir las universidades privadas, nos hemos beneficiado de esta ventaja para sumar los resultados a la proyección de la ID de VERIFID, esta vez desde la perspectiva de este otro tipo de centros. Como hemos mencionado, los datos obtenidos podrán abrir vías de investigación con el fin de comparar datos procedentes de instituciones de distinta naturaleza (públicas y privadas) también para el Grado en TI, propósito que excede los límites de nuestro trabajo pero que no descartamos recuperar para futuros estudios en esta línea.

UNIVERSIDAD PÚBLICA	CENTRO	TÍTULO
1. Universidad de Córdoba (UCO)	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Estudios Ingleses
2. UCO	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés / Grado en Filología Hispánica
3. UCO	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés / Grado en Filología Hispánica
4. UCO	Facultad de Ciencias del Trabajo	PCEO Grado en Turismo / Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés
5. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	Facultad de Traducción e Interpretación	PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés / Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán
6. Universidad de Salamanca ⁹⁷ (USAL)	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho
7. Universidad Pablo de Olavide (UPO)	Facultad de Humanidades	PCEO Grado en Humanidades / Grado en Traducción e Interpretación
8. Universidad Pompeu Fabra (UPF)	Facultad de Traducción e Interpretación	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción e Interpretación

Tabla 30. Descripción de la muestra de DT en TI para las Universidades públicas españolas.

⁹⁷ La misma titulación PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho se oferta en la Facultad de Derecho de la USAL, de ahí que nuestra búsqueda recupere 9 resultados en total. La gestión administrativa de los trámites que afectan al plan de estudios en su conjunto del Doble Grado es responsabilidad de la Facultad de Traducción y Documentación.

UNIVERSIDAD PRIVADA	CENTRO	TÍTULO
1. Universidad Antonio de Nebrija (NEBRIJA)	Facultad de las Artes y las Letras	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción
2. NEBRIJA	Facultad de las Artes y las Letras	PCEO Grado en Lenguas Modernas / Grado en Traducción
3. Universidad Alfonso X El Sabio (UAX)	Facultad de Lenguas Aplicadas	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Relaciones Internacionales
4. Universidad Pontificia Comillas (UPCO)	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Comunicación Internacional – Bachelor in Global Communication
5. Universidad Pontificia Comillas (UPCO)	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación
6. Universidad Europea de Madrid (UEM)	Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción y Comunicación Intercultural

Tabla 31. Descripción de la muestra de DT en TI para las Universidades privadas españolas.

Hemos adoptado el mismo procedimiento para recuperar el catálogo de DT en TI, tanto en las Universidades públicas como privadas, mediante el uso de la herramienta QEDU, proceso que explicaremos en el apartado que sigue. Hemos obtenido 8 resultados para los centros públicos y 6 para las privadas. Del total de 6 dobles titulaciones obtenidas para los centros privados, al parecer los dos pertenecientes a la Universidad Antonio de Nebrija no están disponibles en la actualidad (de ahí que aparezcan sombreadas en gris en nuestra tabla 31), ni siquiera el Grado en Traducción de acuerdo con las páginas web del Ministerio de Educación y de la propia Universidad⁹⁸. En resumen, nuestra muestra está compuesta por un total de 12 de titulaciones españolas públicas y privadas de doble grado.

- Metodología para la búsqueda de dobles titulaciones en TI en España

Con el objetivo de exponer el panorama de dobles grados para el campo de la TI en España, comenzamos por detallar la metodología seguida en este proceso de recopilación del catálogo de las DT en España que tengan por objeto de estudio la TI:

- En primer lugar, accedimos a la herramienta QEDU (*Qué estudiar y dónde en la Universidad*) de la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁹⁹. En esta aplicación los títulos disponibles son Estudios Oficiales que han sido verificados por el Consejo de Universidades y programaciones conjuntas de los mismos (no se incluyen títulos propios).

⁹⁸ Información consultada en: <http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/carreras.php> [Último acceso: 21 de marzo de 2017].

⁹⁹ Herramienta disponible en la siguiente URL: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action> [Consulta: 20 de marzo de 2017].

- Para conseguir recuperar la información que necesitamos en función de nuestro objetivo, nos servimos de las categorías que nos ofrecía el sistema para agilizar la búsqueda.

Los tres grandes campos de la herramienta para restringir la búsqueda de las titulaciones deseadas son los siguientes:

a) TITULACIÓN

- Por nivel de estudios: Grado / Máster / Doctorado / Doble Grado / Doble Máster
- Búsqueda por palabra clave: “Traducción e Interpretación”
- Ámbito o campo de conocimiento:
 - Educación
 - Artes y humanidades
 - Ciencias sociales y derecho
 - Ciencias e informática
 - Ingeniería, industria y construcción
 - Agricultura y veterinaria
 - Salud y servicios sociales
 - Servicios

b) UNIVERSIDAD

- En el campo “Universidad” se puede distinguir entre “pública o privada”
- Otra opción es buscar la universidad concreta seleccionando su nombre de la lista desplegable.

c) ZONA GEOGRÁFICA

- Búsqueda por Comunidad Autónoma
 - Búsqueda por provincia(s)
- Más tarde, filtramos en la herramienta descrita seleccionando “Doble Grado” para el nivel de estudios de la titulación y en el campo de palabra clave “Traducción e Interpretación”. Además, restringimos la búsqueda según el tipo de universidad: en primer lugar, nos detenemos en las universidades públicas y, más tarde, analizamos las universidades privadas.
 - Finalmente, para obtener un panorama global de los programas conjuntos en TI en el territorio nacional, hicimos también una búsqueda a modo exploratorio en el campo de “Doble Máster” pero no obtuvimos ningún resultado.

- Fases en la creación del mapa de las DT en TI en España

Como aproximación a la realidad objeto de estudio de DOBTI, antes de acometer el análisis y presentar los resultados en el capítulo 6, expondremos las tendencias más comunes a la hora de la configuración institucional en España para nuestra titulación, a saber, una posible clasificación de las instituciones que se han organizado exclusivamente en torno a la TI y aquellas que han ampliado su alcance en combinación con otras áreas de conocimiento, de acuerdo con las reflexiones de Calvo (2010: 218-219). Esta introducción servirá para tener una visión global de la predisposición de las universidades españolas (privadas o públicas) hacia el establecimiento de un programa conjunto específico, como veremos en nuestro análisis.

Después presentaremos el análisis dividido según se trate de los resultados para las universidades públicas o privadas, para el que seguiremos las siguientes fases:

- 1) Mediante la herramienta QEDU del Ministerio que acabamos de presentar, obtenemos el listado de los títulos oficiales de DT existentes en la actualidad para nuestra disciplina.
- 2) Con este catálogo que recuperamos del QEDU estamos en disposición de ofrecer datos estadísticos para el registro del número de DT que tienen por objeto de estudio la TI, en combinación (o no) con otras áreas de conocimiento.
- 3) En primer lugar, identificamos las DT por universidad, esto es, seleccionamos las DT que correspondan a la oferta de universidades públicas para pasar después a las privadas.
- 4) Para los dos tipos de centros, seguiremos los mismos pasos. Comenzaremos con el examen de la denominación de estas DT, para analizar qué campos o ramas de conocimiento se combinan con la TI, así como la Facultad en la que se adscriben. De esta forma, podremos ofrecer una categorización por ramas de conocimiento.

Con estas etapas cumpliremos el objetivo de ofrecer este panorama de las DT en TI en España, con un análisis de los datos estadísticos que presentaremos en el capítulo 6.

A continuación, y una vez descrito cómo llevaremos a cabo el mapa de las DT en TI en nuestro país mediante el corpus DOBTI, continuaremos con la descripción del método que vamos a seguir para el análisis del corpus VERIFID, la técnica del análisis de contenido.

5.2.2. El análisis de contenido como técnica para el estudio de corpus VERIFID

Dado el carácter descriptivo de nuestro trabajo, llevaremos a cabo un estudio analítico que, según Colás (1998: 180) se caracteriza por “extraer información a través de análisis

minuciosos y profundos de determinados contextos”. La técnica metodológica que adoptaremos para nuestro estudio será el análisis de contenido, que consiste en la descripción de las comunicaciones de forma sistemática y objetiva (*ibíd.*: 181).

Pérez Juste (2006: 340) la define como “la técnica que extrae datos objetivos de los documentos analizados como paso previo a la posterior aplicación de criterios valorativos”. Asimismo, en nuestra pretensión de justificar su pertinencia para el presente estudio, tomamos la descripción enunciada por López (2002: 174):

«El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, pretende, sobre todo, descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición».

Numerosas áreas de la investigación psicológica, pedagógica y sociológica se han servido de los procedimientos del análisis de contenido cualitativo debido a que se relacionan con las siguientes fortalezas (Flick *et al.* 2004: 269) que, al mismo tiempo, motivan nuestra predilección por esta técnica en nuestro estudio:

- Una de las ventajas que se le atribuye, como anunciábamos, es la creación de un sistema de categorías como eje central del análisis que se revisa durante el proceso mediante un ciclo de retroalimentación y se adapta con flexibilidad al material.
- El análisis de contenido cualitativo se caracteriza por su naturaleza sistemática, esto es, sigue un modelo secuencial que permite documentar los diferentes pasos en la investigación, carácter que lo convierte en una técnica propicia para la investigación asistida por ordenador.
- Asimismo, esta técnica permite integrar en el análisis las fases cuantitativas, superando así la debatida dicotomía entre el análisis cualitativo y cuantitativo.

5.2.2.1. Procedimiento del análisis de contenido

Para entender los beneficios que presenta esta técnica y, especialmente, en nuestro estudio de corpus, exponemos las **fases del procedimiento del análisis de contenido** en el siguiente diagrama, de acuerdo con Colás (1998: 182) en función de las etapas descritas por Bardin (1986, 1996) y Krippendorff (1980):

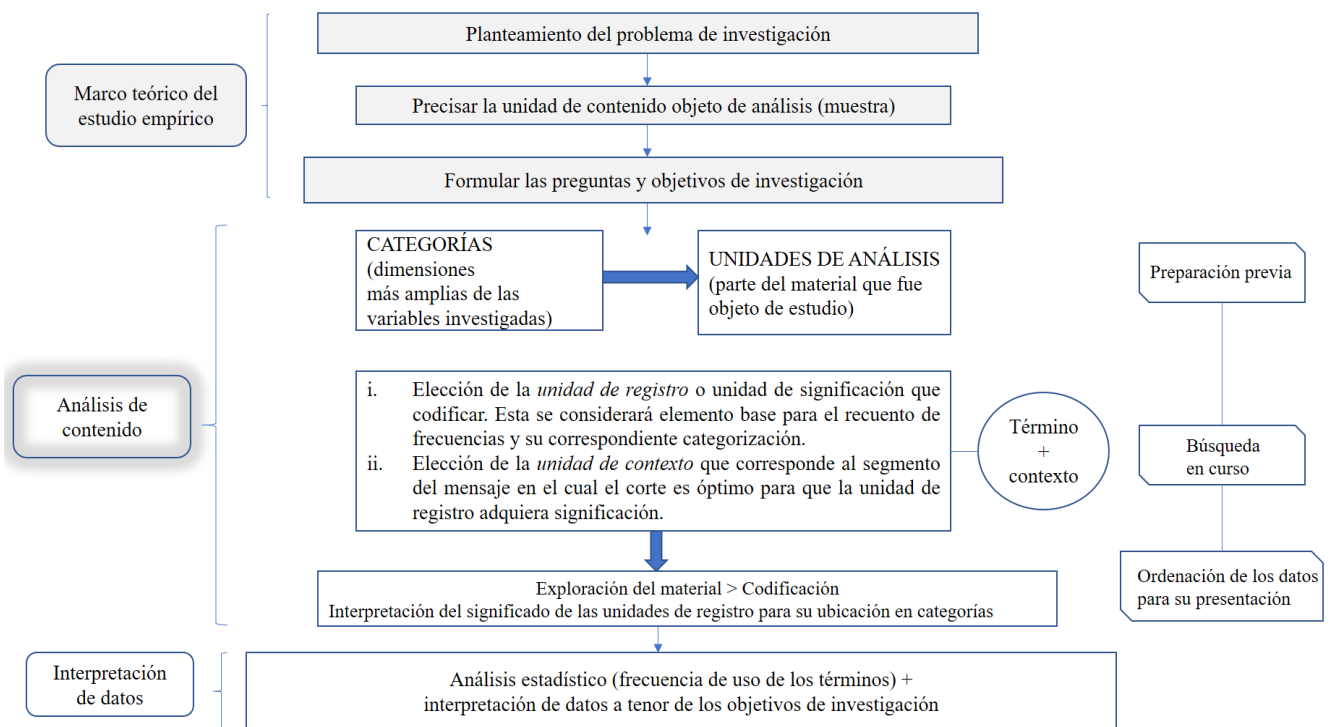


Gráfico 36. Fases del procedimiento del análisis de contenido (adaptado de Colás 1998: 182).

Este esquema representa, por tanto, las etapas que vamos a seguir en el diseño de nuestro estudio. Si prestamos especial atención a la fase que aquí nos ocupa, el análisis de contenido, es preciso que subrayemos, tal y como esgrime Flick (2014: 3), el valor del análisis de datos como el momento central del proceso en la investigación cualitativa. Independientemente de la información, es su análisis el que, de manera decisiva, da forma a los resultados de la investigación, motivo por el que el análisis de contenido queda representado en el núcleo del diagrama anterior.

Según Flick (*ibid.*: 11), en la variedad de métodos para realizar el análisis de datos cualitativos podemos encontrar dos estrategias principales: reducir la extensa cantidad de información que puede emanar del análisis del corpus a elementos básicos como unidades de análisis, o bien expandir grupos de datos reducidos mediante interpretaciones extensivas. En nuestro caso hemos optado por la primera estrategia, ya que una de las características principales de la recolección de datos en un trabajo de corte cualitativo es que “recibimos datos no estructurados, pero nosotros les damos estructura” (Hernández *et al.* 2006: 623). Con este propósito, reduciremos un amplio conjunto de datos o la complejidad de la información mediante la codificación de los datos (Flick 2014), esto es, acotaremos la búsqueda, el análisis y la presentación de resultados mediante la creación de categorías y selección de unidades de análisis en función de nuestro objetivo general: analizar el fenómeno específico de la ID en TI.

Mediante la técnica del análisis de contenido cualitativo (*ibid.*), dispondremos de un número más o menos limitado de categorías en vez de una enorme variedad de fenómenos diferentes, que nos permitirá la reducción de la información a las unidades significativas que buscamos analizar. Recordemos que, lo que nos interesa en nuestro análisis, no son las palabras en sí sino su significado en un contexto dado: “words and phrases do not contain a meaning like a ‘bucket contains water,’ but rather they have the meaning they have by being a choice made about its significance in a given context (Bliss, Monk and Ogborn, 1983 cit. en Miles y Huberman 1994: 56).

De esta manera, y para la consecución de los objetivos señalados, podemos distinguir tres momentos clave del análisis de contenido en nuestro estudio terminológico, de acuerdo con Moreno *et al.* (2002: 122): etapa de organización y preparación previa del material con objeto de facilitar el trabajo y tratamiento de los datos (1), explotación del material (2) y tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos (3).

(1) En el momento de la preparación previa a la extracción terminológica se llevan a cabo tareas de tipo organizativo, al tiempo que tiene lugar el proceso de categorización (*ibid.*), esto es, la formulación del sistema de categorías que vamos a utilizar para nuestro análisis. En este sistema distinguimos tres elementos: las variables, los ítems y las categorías (y subcategorías), cuya descripción quedará detallada en apartados sucesivos (tabla 36 del epígrafe 5.2.5. *Aplicación de la técnica de análisis de contenido al corpus VERIFID*).

- a) El primer paso es delimitar las **variables** que se han investigado en el marco teórico. Estas variables serán el punto de partida para la definición de los ítems asociados (b), las categorías (c), unidades de análisis (d).
- b) En nuestra investigación, los **ítems** se refieren a las posibles dimensiones de estudio donde pueden manifestarse las variables.
- c) Las **categorías** se corresponden con los elementos analizados de estas variables investigadas (Fernández 2002: 38). Este repertorio de categorías es el que permite que el procedimiento interpretativo posterior (fase 3) “pueda sostenerse como estrategia y técnica de investigación científica en comunicación” (Piñuel 2002: 7).

(2) Una vez establecidas las variables, sus ítems y las categorías, es preciso determinar las **unidades de análisis** (Krippendorff 1997; Bardin 2002; Fernández 2002) (d) que están formadas por la parte del material que es objeto de estudio. En este nivel podemos distinguir los siguientes tipos de unidades que serán fundamentales para el proceso de la extracción de terminología en nuestro corpus:

- d) 1. Las **unidades de registro** son los términos de búsqueda o unidades de significación que utilizaremos como núcleo del proceso de extracción terminológica y que, posteriormente, serán objeto de categorización.
- d) 2. Las **unidades de contexto** estarán determinadas por los segmentos del mensaje donde la unidad de registro adquiere el significado. Estos segmentos se incluyen, a su vez, en distintas secciones o apartados de los documentos analizados. Será

determinante precisar el contexto más próximo pero también el “macrocontexto” recuperados donde se ubican las unidades de registro.

(3) Para dar por finalizado el procedimiento, codificaremos las unidades de registro tras el análisis de los resultados de la extracción terminológica (concretamente las unidades de registro en sus contextos de uso). En esta etapa el investigador se ocupa de discriminar y combinar los datos recabados y ofrecer las reflexiones sobre esta información (Miles y Huberman 1994: 56). Esta **codificación** consistirá en asignar una etiqueta para cada categoría que permita agrupar varios elementos (enunciados u observaciones) bajo un único concepto; en resumen, ubicar las unidades de significado en las categorías establecidas previamente en la etapa inicial del proceso (*ibid.*)¹⁰⁰.

«Codes are tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study. Codes usually are attached to “chunks” of varying size—words, phrases, sentences, or whole paragraphs, connected or unconnected to a specific setting. They can take the form of a straightforward category label [...]».

5.2.2.2. Contribución de la metodología del análisis de contenido al cumplimiento de objetivos del estudio

Con el fin de vincular las fases del análisis de contenido con los objetivos que perseguimos en nuestro trabajo, recordemos las dos etapas en las que se divide nuestro estudio empírico para entender cómo esta técnica se adecúa a los propósitos de la investigación:

1. La etapa inicial del estudio de corpus: consiste en determinar la frecuencia de uso de los términos seleccionados, sus contextos de uso y colocaciones con el fin de obtener los primeros datos del proceso de extracción terminológica.
2. Segunda etapa del estudio de corpus: analizaremos el contexto de uso de las unidades terminológicas objeto de estudio para describir el significado atribuido a la ID en cada uno de ellos, así como para interpretar los datos que resulten de la búsqueda de las colocaciones más frecuentes para cada término.

El análisis de nuestro corpus seguirá, como ya hemos descrito, una metodología combinada de tipo cuantitativo, para la fase de obtención de datos, y cualitativo, para la descripción (Martínez 2015: 20).

El análisis de contenido, como método de investigación social (Holsti 1968), es una técnica que, como Cohen y Manion (2002: 92) subrayan, encuentra su origen en la

¹⁰⁰ [Nuestra traducción:] Los códigos son marcas o etiquetas para asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio. Normalmente los códigos se asocian con partes de información cuyo tamaño puede variar (palabras, frases, oraciones o párrafos completos, vinculados o no a un contexto específico). Estos códigos pueden adoptar la forma de una etiqueta que se corresponda directamente con una categoría [...].

investigación cuantitativa, puesto que los primeros ejemplos que encontramos se basan en recuentos de palabras, sin que se incline necesariamente hacia una estrategia de carácter cualitativo (Lewis-Beck y Bryman 2004: 893). De manera coincidente, el uso de esta técnica tiene cabida en la primera fase del estudio de corpus, donde procedemos a analizar la frecuencia de uso de los términos seleccionados, sus contextos de uso y colocaciones (1).

No obstante, con el paso del tiempo el empleo de esta modalidad ha conducido a estudios más completos (Cohen y Manion 2002: 93), a los que los investigadores suman una interpretación de las unidades de análisis que pueden estar constituidas por una palabra, un tema, una oración, un párrafo, etc. Tal y como esgrimen Lewis-Breck y Bryman (2004: 889-890), el análisis de contenido cualitativo hace su aparición en el momento del proceso cuando se advierte que hay cuestiones relevantes de significado textual de determinados vocablos que pasan inadvertidas en la presentación meramente estadística:

«Qualitative content analysis begins at the point where statistical presentation reaches its limits, and does so in order to reveal the significance of textual features that are latent or hidden in the manifest content or that have consequences beyond their immediate, obstrusive meaning».

En este sentido, además de este cómputo general de la frecuencia de uso de los términos, sus contextos y colocaciones resultantes, en el análisis de contenido completaremos la información numérica con una fase de interpretación de los resultados (2), según el contexto de uso y las categorías y unidades de análisis establecidas previamente dependiendo de los objetivos de la investigación (Cohen y Manion 2002: 93-95).

En el siguiente diagrama representamos la contribución de la técnica metodológica del análisis de contenido a dar respuesta a los objetivos del presente estudio.

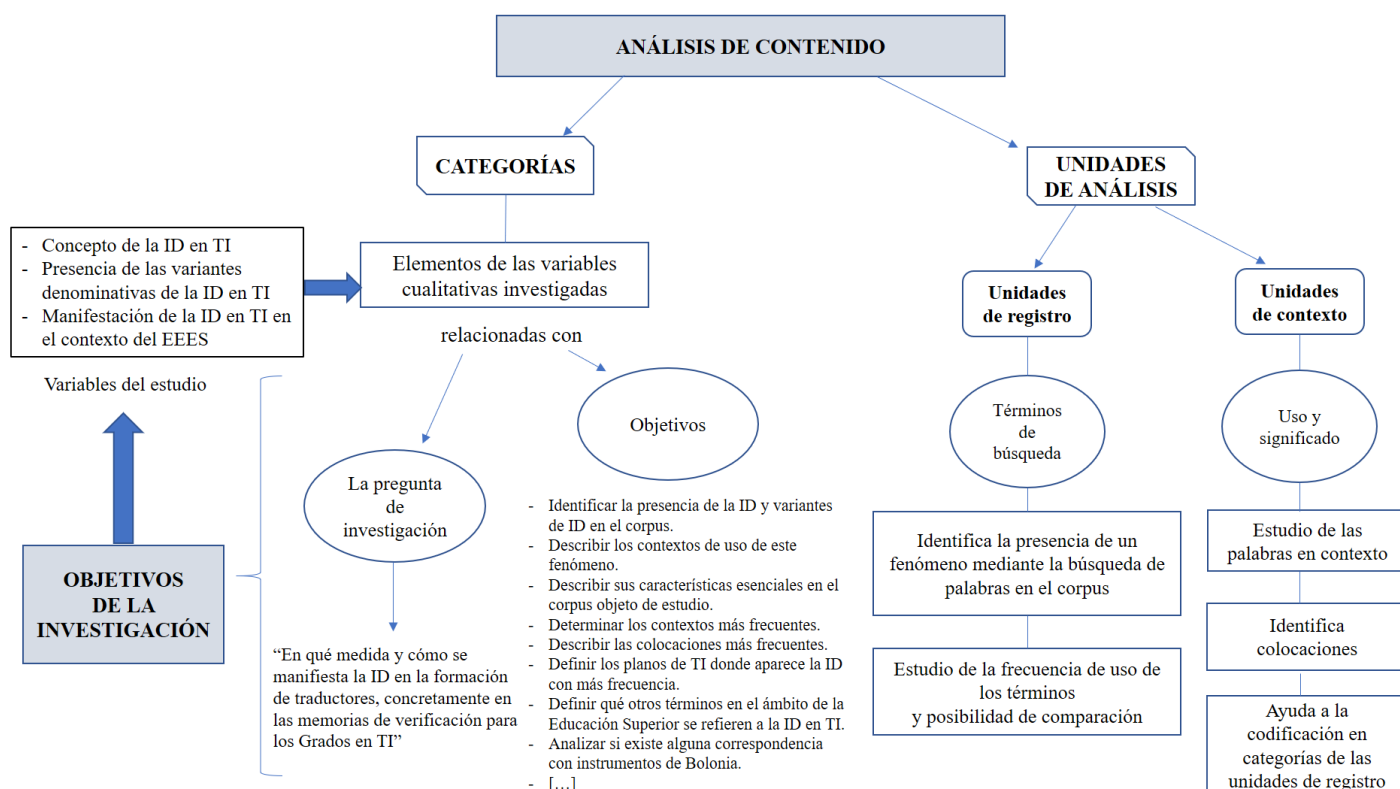


Gráfico 37. Adecuación de la técnica empleada “Análisis de contenido” con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, queremos destacar que los principales elementos de esta técnica (las categorías y las unidades de análisis) se relacionan estrechamente con los objetivos de la investigación, como observamos en el diagrama anterior.

Por un parte, la creación de categorías (y subcategorías) nos permite estudiar en el corpus todas las aristas de las variables cualitativas que han sido objeto de análisis en el cuerpo teórico del trabajo, esto es, el concepto de la ID en TI, la presencia de los términos asociados extraídos de las clasificaciones para la ID en la literatura, así como la manifestación de la ID en nuestra disciplina a través de los instrumentos de Bolonia.

A su vez, estas categorías tienen su origen en la pregunta de investigación y en los objetivos del trabajo, descritos arriba en el apartado 5.1.3. *Formulación de los objetivos generales y específicos*. Si retomamos el planteamiento general de la pregunta “en qué medida y cómo se manifiesta la ID en la formación de traductores, concretamente en las memorias de verificación de los Grados en TI”, observamos además que la definición de las unidades de análisis es significativa para cumplir este propósito.

Por un lado, las unidades de registro nos permiten identificar la presencia del fenómeno de la ID, así como las formas léxicas bajo las que aparece, ya que con estas unidades fijamos los términos de búsqueda para la extracción terminológica. Además, con ellas podemos estudiar la frecuencia de uso de los términos y nos da la posibilidad de comparar

el número de apariciones de una palabra con respecto a las demás.

Por otro, las unidades de contexto adquieren un gran valor en nuestro estudio debido a que, gracias a ellas, podemos captar el significado que toman las unidades de registro en su contexto, así como el uso más o menos común de cada una de ellas. Esto es posible porque al determinar estas unidades buscamos analizar estos términos de búsqueda en su contexto más cercano, al tiempo que los ubicamos en la sección correspondiente del documento lo que puede facilitarnos, además, su ubicación en una categoría u otra (fase de codificación). Asimismo, mediante la exploración del contexto también observamos las colocaciones más frecuentes para cada término de búsqueda seleccionado.

En definitiva, con esta reflexión expresamos el valor que tiene la técnica del análisis de contenido en nuestro trabajo, ya que se trata de un procedimiento metódico y sistemático a la hora de la búsqueda y presentación de los resultados. Destacamos, especialmente, la posibilidad que nos ofrece de reducir en categorías las variables de nuestro estudio, explorar el contexto de manera precisa y codificar las unidades de registro en las categorías pertinentes a la hora de la presentación de los resultados para vincularlos con los objetivos de nuestro estudio (conclusiones que serán proyectadas en el capítulo 7).

En el apartado 5.2.5. *Aplicación de la técnica de análisis de contenido al corpus VERIFID* detallaremos en profundidad la aplicación de estos elementos a nuestro corpus de estudio. Pero antes vamos a ocuparnos de la descripción del corpus, sus características principales, así como de la muestra que lo integra.

5.2.3. Población y muestra

Como en toda investigación científica, es preciso comenzar con la identificación de la población objeto de estudio, para continuar con la selección de la muestra, que se lleva a cabo de acuerdo con los intereses y necesidades concretas del estudio: “the issue of population definition is the first concern in corpus design” (Biber 1993: 243).¹⁰¹

Así, la población objeto de estudio, de acuerdo con el propósito general del trabajo, son las memorias Verifica de los títulos de Grado en TI de las Universidades públicas españolas (en total son 18 facultades con esta titulación). La muestra está compuesta por los 17 documentos de esta naturaleza procedentes de las instituciones donde se imparte este Grado a los que hemos tenido acceso (a excepción de las dos memorias que no hemos podido obtener, como explicaremos más adelante, por la normativa de privacidad de varias universidades).

Hemos de mencionar, además, que la posibilidad de incluir en la muestra las titulaciones de Doble Grado en TI quedó descartada ya que, como vimos en el capítulo 2 (apartado

¹⁰¹ En este apartado y en los sucesivos nos centraremos en las cuestiones de diseño de la investigación correspondientes al corpus VERIFID: definición de población y muestra, naturaleza del fenómeno de estudio, características de la muestra, etc. Como adelantábamos en la introducción, los aspectos de diseño y metodología del corpus *ad hoc* DOBTI son tratados previamente.

2.5. *Otros instrumentos de Bolonia que propician la ID: la movilidad y las titulaciones conjuntas*), las universidades que disponen de esta oferta no crean nuevos planes de estudio, sino que configuran un itinerario conjunto de dos títulos oficialmente acreditados con anterioridad. Por esta razón, el hecho de no suponer la modificación de las memorias verificadas de ambas titulaciones conlleva que estos documentos ya formen parte de nuestra muestra.

Con respecto al tamaño de la muestra elegida, la naturaleza cualitativa-interpretativa de la investigación la dota de una mayor flexibilidad a la hora de decidir el tamaño adecuado, partiendo del principio de que este tipo de estudios no pretender generalizar estadísticamente los resultados a una población más amplia (Onwuegbuzie y Leech 2007: 242). De este modo lo expresa Hernández *et al.* (2006: 562): “se pretende calidad en la muestra, más que cantidad. Nos conciernen casos [...] que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación”. Estos autores sugieren tres factores que, por lo general, contribuyen a sugerir el número de casos y que hemos tenido en cuenta para nuestra selección de la muestra (*ibid.*):

- La capacidad operativa de recolección y análisis (la correspondencia más realista posible entre el número de casos que podamos tratar según los recursos disponibles).
- El entendimiento del fenómeno (el número de casos que posibiliten las respuestas a las preguntas de investigación); la pertinencia del tamaño de la muestra la determina, como esgrimen Cohen *et al.* (2011: 161-162), su adecuación al propósito “size is informed by fitness for purpose”.
- La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son accesibles y la recopilación de la información no excede con creces el tiempo estimado para la investigación).

En este punto, y a pesar de tener una muestra representativa cuantitativamente (17/19 memorias de verificación de los grados de TI en España), nuestro estudio será de corte meramente descriptivo puesto que entendemos que la singularidad de cada título limita nuestra capacidad para extrapolar la totalidad de los resultados del análisis. En cambio, sí realizaremos un análisis global sobre la conceptualización generalizada existente en torno al concepto ID, y las diferencias detectadas entre las universidades representadas.

5.2.3.1. Naturaleza del fenómeno objeto de estudio

Para entender la naturaleza de nuestro objeto de estudio, esto es, las memorias Verifica, debemos comenzar por ofrecer una breve contextualización.

La realidad a la que nos aproximamos está compuesta por un conjunto de textos, generalmente elaborados por los responsables del Vicerrectorado de Ordenación Académica de cada institución universitaria quienes, a partir de lo establecido en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, deben presentar estas memorias ante la Agencia Nacional

de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para superar el proceso de verificación del título. Esta evaluación de títulos oficiales en sus fases de diseño se concibe como un procedimiento esencial para asegurar y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, postulado que cobra fuerza en el contexto del EEES.

La conveniencia del estudio de las memorias Verifica viene dada por el hecho de considerarlas, a nivel institucional, el único documento oficial en el contexto universitario español, generalmente de dominio público, que contiene la información pertinente de acuerdo con los objetivos del presente estudio.

Es preciso que subrayemos que la elaboración de estos documentos (estructura y contenido) ha sido prefijada por este organismo, encargado de evaluar los planes de estudio, con el fin de homogeneizar el proceso de solicitud y verificación de los títulos, acorde a las directrices del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En este sentido, comprobamos que, desde la ANECA, ofrecen una “Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)”¹⁰², redactada conforme a lo establecido en los Reales Decretos 1393/2007 y 861/2010, que pretende servir de orientación para las universidades en la preparación de este documento para la solicitud de verificación o modificación de títulos oficiales.

Tal y como adelantábamos en la introducción del presente trabajo, donde justificábamos el interés que supone el análisis de estos textos, así como la novedosa aportación de esta investigación en el marco de los ET, citaremos algunos de los datos que deben incluirse en estas memorias según la ANECA (2012):

- Se incluyen referencias, a través de datos y estudios realizados, que justifican el interés para la sociedad que supone la demanda del título en cuestión.
- Se debe relacionar la propuesta del título con las características socioeconómicas de la zona de influencia del título.
- Se informa sobre la justificación del interés académico del título.
- Se detallan las expectativas de desarrollo de profesiones relacionadas con la formación propuesta.
- Se encuentran datos incluidos en el Libro Blanco de la ANECA para dicha titulación (por ejemplo, cifras de estudios de inserción laboral, perfiles profesionales más frecuentes entre los egresados, etc.).
- Se describen las competencias que deberán adquirir los futuros egresados, en línea con las cualificaciones establecidas en el EEES y orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.
- Se insta a los colectivos no universitarios (asociaciones empresariales, empresas) a que participen en la definición de las competencias, con el objetivo de ajustar el perfil a las demandas sociales y laborales.

¹⁰² Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas> (fecha de última actualización: 1 de diciembre de 2015). [Último acceso: 5 de abril de 2017].

- Encontramos la descripción del plan de estudios, con alusiones a aspectos como la movilidad, los procedimientos de coordinación docente, así como las actividades formativas y metodologías docentes que se llevarán a cabo.
- Deben figurar datos de inserción laboral de los graduados e información sobre el grado de satisfacción de estos estudiantes de acuerdo con la formación recibida durante sus estudios.

Como vemos, la variedad de información que incluye este documento lo convierte en una valiosa fuente de datos no solo de naturaleza académica, sino que además se integran aspectos profesionales y socioeconómicos relacionados con la titulación, todos ellos de especial interés para nuestro análisis de la ID en los ET. Difícilmente otro documento único, con una estructura compartida y elaborado de manera oficial por todos los centros universitarios donde se oferta el título de Grado en TI, podría reunir estas características que consideramos idóneas para convertirse en nuestro objeto de análisis.

Para finalizar, exponemos a continuación otros aspectos destacados que pueden ayudarnos a conocer el carácter de estas memorias. Verifica, se trata de factores que debemos tener en cuenta para el posterior análisis del estudio de nuestro corpus:

- En primer lugar, el corpus de nuestro estudio está formado por textos escritos y, por tanto, su naturaleza es estática. Se trata de documentos oficiales que emanan del Centro o Departamento responsable del título universitario. Estos textos van a permanecer inalterables a lo largo del proceso de investigación, con información expuesta de forma objetiva.
- Al tratarse de textos redactados a nivel institucional inferimos que pueden corresponderse o no con el desempeño docente en el aula. Somos conscientes de que se trata de un trámite obligatorio impuesto a las universidades para oficializar los títulos y, por tanto, el grado de compromiso en la práctica puede variar. Este planteamiento excede los propósitos de este trabajo, pero lo consideramos una interesante realidad de estudio para futuras líneas de investigación en forma de encuestas o entrevistas al profesorado para recabar los datos empíricos que puedan servir de complemento a esta tesis doctoral.
- Estos textos se elaboran en un momento de transición al grado, con el consiguiente desconcierto que, en términos generales, ha supuesto en nuestro sistema educativo poner en marcha algunos principios de la reforma (como veíamos en el capítulo 2). Un ejemplo es el anexo relativo a la planificación de las enseñanzas en relación con las nuevas competencias del EEES (ANECA 2015: 84) donde se hace mención expresa a una de las exigencias que parece conllevar un proceso complejo de adaptación: “la descripción de la planificación de las enseñanzas de los Títulos propios debe basarse en un análisis comparativo, detallado y justificado entre las competencias que se adquieren en el nuevo Título de Grado o Máster, respecto a los contenidos formativos de las antiguas enseñanzas. En este sentido, será necesario aportar en primer lugar una comparativa entre las

características básicas de la enseñanza que se extingue y el nuevo Título para poder valorar dicha correspondencia [...]”. Este hecho pone de relieve que los responsables de elaborar estas memorias pueden haber encontrado dificultades a la hora de dominar los conceptos y la terminología de Bolonia. Por tanto, es posible que su redacción esté guiada (así como el uso de los conceptos asociados a la ID) por los documentos de las instituciones más influyentes o por otros textos de referencia en este ámbito (Guía de Apoyo de la ANECA, proyecto Tuning, etc.). De esta forma, somos conscientes de que la descripción en estas memorias puede, por una parte, reflejar de forma objetiva el carácter de este fenómeno objeto de estudio y corresponderse con un uso meditado de los términos empleados o, por otra, ser fruto de la influencia de estos factores que señalamos.

- Por último, es probable que, en parte como consecuencia del punto anterior, encontremos información con un alto grado de similitud entre algunas universidades en el interior de estas memorias. Puede que el origen sea la iniciativa propia de los responsables de redactarlas, por el hecho de que haya instituciones que les sirvan de referencia, por ejemplo, por su madurez o excelencia académica. En cualquier caso, la autonomía y la flexibilidad de las universidades en la configuración de estos textos se ve reducida por la imposición de criterios homogéneos a partir del control centralizado que se ejerce desde la ANECA y el Ministerio.

5.2.3.2. Características de la muestra

En primer lugar, queremos destacar la importancia de la fase inicial de selección de textos. Por eso, en la Lingüística de Corpus, es vital establecer unos criterios bien definidos y acordes con los objetivos del presente trabajo, ya que “una selección de textos arbitraria desvirtuaría los resultados del análisis.” (Prieto 2008).

Para compilar un corpus generalmente, de acuerdo con Bowker y Pearson (2002: 72), se tienen en cuenta factores como el tamaño, el medio de transmisión, el dominio de especialidad, el tipo de texto, la autoría, la lengua y la fecha de publicación. Sin embargo, en nuestra recopilación de las memorias Verifica, a diferencia de otros corpus traslativos o de aplicación en el aula, como advertíamos, no ha sido necesario fijar unos criterios de selección ya que, desde la propia formulación del problema de investigación definíamos de forma precisa cuáles iban a ser los textos de nuestro corpus en función de los objetivos y las necesidades de la investigación.

No obstante, nos servimos de los criterios más relevantes sugeridos por estos autores para enumerar las características esenciales de nuestro corpus de estudio, como las que se describen a continuación:



Gráfico 38. Características de los textos del corpus VERIFID basadas en los criterios de selección de Bowker y Pearson (2002) y Pearson (1998).

1. **Lengua:** todos los textos que integran el corpus están redactados en español, por el hecho de haber delimitado nuestro estudio al ámbito de las facultades de TI a nivel nacional. Se trata pues, como ya anunciábamos antes, de un corpus monolingüe español del mismo tipo de documento.
2. **Fecha de publicación:** la fecha que figura en las memorias Verifica depende del curso académico en el que se haya redactado por primera vez para conseguir la acreditación inicial o si se trata de una memoria actualizada con modificaciones después de implementarse el título durante el proceso de seguimiento hacia la renovación de la acreditación¹⁰³. Por lo general, la publicación de estas memorias oscila entre los cursos 2008-2009 y 2014-2015 (véase tabla 33 *Fecha documento*). Es pues un corpus actual¹⁰⁴.
3. **Tipo de texto:** se trata de un documento que recoge información de carácter descriptivo-informativo acerca de las características del título que se desea verificar. Presenta un nivel de especialización medio, un registro formal y una terminología propia del contexto educativo, ya que se emite desde la universidad y va dirigido a la ANECA (comunicación entre “especialistas” del mismo sector: la Educación Superior).
4. **Autoría:** hemos comprobado que los que constan como solicitantes de este documento son los responsables del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (UGR), Vicerrectorado de Calidad y Ocupabilidad (UAB), Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad (UA), Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado (UMA), Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente (UVA), Vicerrectorado de Organización Académica, Profesorado y Titulaciones (UVI) o el responsable de la Oficina de Planes de Estudio (UV). Para los casos en los que no se menciona una figura concreta o departamento concreto, aparece el centro (p.ej. Facultad de Traducción y Documentación de la USAL). En ocasiones solo constan datos sobre el

¹⁰³ En el proceso de seguimiento de los títulos, estos sufren modificaciones por la necesaria adaptación a los requerimientos de la aplicación de oficialización de títulos que pertenece al Ministerio de Educación del nuevo programa de verificación de la ANECA.

¹⁰⁴ La descripción de las fechas de la muestra se detallará en el siguiente apartado 5.2.3.3. *Acceso y descripción de la muestra*.

representante legal (el Rector o Rectora de la Universidad en cuestión) y el responsable del título (el Decano o Decana de la Facultad, p.ej. la ULPGC).

5. **Calidad:** los textos cumplen los criterios de calidad, en lo que se refiere al autor del texto (especialistas en el seno de la comunidad universitaria). En este sentido, al provenir de una fuente que se considera precisa y fiable se presupone también la calidad del contenido del documento.
6. **Tamaño:** el número de textos que se incluyen en el estudio está determinado por el número de facultades públicas que ofertan el título de Graduado en Traducción e Interpretación en España. En total son 18 universidades, aunque el número de memorias recopilado finalmente es 16. Cumplimos así con el principio de los estudios de corte cualitativo-interpretativo, de acuerdo con Onwuegbuzie y Leech (2007: 242), “in general, sample sizes in qualitative research should not be too large that it is difficult to extract thick, rich data”. Si bien no es un número extenso de textos, estos son relevantes desde el punto de vista de la calidad de la información, el tipo de documento, la representatividad estadística de la población (16/18 títulos de grado) para el estudio descriptivo que se plantea.
7. **Medio:** los textos están en versión electrónica, por lo general en formato .PDF. La red, por lo general, posibilita el acceso a documentos en este soporte, ventaja que permite agilizar tanto el proceso de recopilación como su posterior procesamiento y gestión con herramientas de análisis de corpus.
8. **Tema:** todos los textos comparten la misma temática y la misma macroestructura, a partir de las exigencias de la ANECA para homogeneizar el proceso de solicitud y verificación de los títulos, por lo que la información que contienen es similar en todos los casos, aunque pueda variar la extensión de los distintos apartados o el número de anexos que se incluyen.

5.2.3.3. Acceso y descripción de la muestra: corpus VERIFID

Para proceder a la selección de los documentos que formarán parte del corpus, denominado “VERIFID” (por el binomio del análisis de la ID en las memorias VERIFICA), visitamos en primer lugar la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹⁰⁵, concretamente accedimos al menú de *Educación*. Desde allí, en la sección de “Estudiantes” – “Enseñanzas universitarias” – “Dónde estudiar” – “Qué estudiar y dónde en la Universidad (QEDU)” tenemos disponible la opción de búsqueda de títulos en todo el territorio nacional. A través de este enlace, podemos seleccionar unos criterios de búsqueda específicos, en nuestro caso: *Grado* como el nivel de estudios, *Pública* para el tipo de universidad y *Traducción e Interpretación* como el título. Para la elección de esta metodología con el fin de obtener este listado, hemos tenido en cuenta que los títulos disponibles en esta aplicación son aquellos que han sido verificados por el Consejo de Universidades y que se ofertan, en su mayoría, en el curso actual. En total, el sistema recupera 20 centros o facultades¹⁰⁶ donde se imparte esta enseñanza universitaria.

En la tabla que mostramos a continuación se puede ver de forma ordenada la lista

¹⁰⁵ Puede consultar la página web del MECD en la siguiente dirección: www.educacion.gob.es.

¹⁰⁶ Son 19 facultades en total (la Universidad de LPGC aparece dos veces por la combinación inglés-francés, inglés-alemán).

disponible en esta página web de facultades en España que ofertan el Grado en Traducción e Interpretación en Universidades públicas, a partir de las cuales hemos podido acceder a la muestra de nuestro estudio, las memorias de verificación del mencionado título de Grado.

Para la identificación de las universidades en el presente estudio terminológico usaremos como etiquetas las siglas asociadas a las universidades según las asignadas en el Libro Blanco de la ANECA para el Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya 2004: 47-48).

UNIVERSIDAD	CENTRO	TÍTULO	UNIVERSIDAD	CENTRO	TÍTULO
Universidad de Murcia (UM)	Facultad de Letras	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)	Facultad de Letras	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Facultad de Filosofía y Letras	Grado en Traducción e Interpretación	Universitat de València (Estudi General) (UV)	Facultad de Filología, Traducción y Comunicación	Grado en Traducción y Mediación Interlingüística
Universidad de Málaga (UMA)	Facultad de Filosofía y Letras	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	Facultad de Traducción e Interpretación	Grado en Traducción e Interpretación: Inglés-Francés
Universidad Pablo de Olavide (UPO)	Facultad de Humanidades	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad de Alicante (UA)	Facultad de Filosofía y Letras	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad de Granada (UGR)	Facultad de Traducción e Interpretación	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad de Valladolid (UVA)	Facultad de Traducción e Interpretación	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad Jaume I de Castellón (UJI)	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad de Córdoba (UCO)	Facultad de Filosofía y Letras	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad de Alcalá (UA)	Facultad de Filosofía y Letras, Sección Guadalajara	Grado en Lenguas Modernas y Traducción	Universidad de Vigo (UVI)	Facultad de Filología y Traducción	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Facultad de Traducción e Interpretación	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad Complutense de Madrid	Centro de Estudios Superiores Felipe II	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad de Salamanca (USAL)	Facultad de Traducción y Documentación	Grado en Traducción e Interpretación	Universidad Pompeu Fabra (UPF)	Facultad de Traducción e Interpretación	Grado en Traducción e Interpretación
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus Aranjuez	Grado en Traducción e Interpretación			

Tabla 32. Población objeto de estudio: listado de Universidades públicas que ofertan el Grado en Traducción e Interpretación en España.

Nuestro corpus, como ya hemos adelantado, está formado por las 17 memorias de verificación en formato electrónico de los grados en TI ofertados en Universidades públicas de España, generalmente elaboradas por el Vicerrectorado de Ordenación

Académica e Innovación Docente o de Ordenación Académica y Profesorado o Calidad, dependiendo de la universidad. El número total de palabras en el corpus es de 830 045 (17 memorias – *Total No. Of Word Tokens*). Para obtener este recuento, seleccionamos la herramienta *Word List* y observamos el número de palabras (*tokens*) frente al número de tipos de palabras (*types*)¹⁰⁷, de acuerdo con la distinción que exponen Baker *et al.* (2006: 162):

«While the number of tokens in a corpus refers to the total number of words, the number of types refers to the total number of unique words. For example, the word ship may occur 177 times in a corpus, but it only counts as one type of word. Types are used in calculating the type/token ratio (a measure of lexical repetition) of a text or corpus».

De las 20 titulaciones que recupera el sistema, hemos descartado una: uno de los dos grados de la ULPGC por presentar una titulación por combinación (inglés-francés e inglés-alemán). Para la elección de la memoria del Grado en Traducción e Interpretación de la ULPGC, después de comparar el contenido de las dos memorias (EN-FR y EN-DE), hemos corroborado su alto grado de similitud, ambas publicadas en la misma fecha (marzo de 2009). Así, nos hemos regido por la extensión (mayor en el caso de la combinación EN-FR en el apartado 5. *Planificación de las enseñanzas*) y por la información relativa a la tasa de graduación, superior también para la titulación inglés-francés¹⁰⁸.

A este hecho, sumamos la imposibilidad de conseguir las memorias Verifica de las Universidades de Alcalá de Henares (UAH) y la Rey Juan Carlos (URJC). Para el caso de estas dos instituciones, tras realizar las mismas consultas a través de las páginas web, sin resultados, y contactar directamente en varias ocasiones con los coordinadores de estos programas y con el Vicerrectorado de Calidad a través de contactos personales, únicamente nos han facilitado el enlace al RUCT donde podemos corroborar la oficialidad del título, pero la información resulta insuficiente para los objetivos de nuestra investigación. El personal contactado aludió a que no estaban autorizados a enviarnos este documento, al parecer, por cuestiones de confidencialidad. En resumen, nuestra muestra está compuesta por un total de 17 memorias de verificación por las razones que acabamos de exponer.

Sin embargo, no sucedió así para el resto de memorias que, o bien estaban disponibles en las páginas web de las Universidades de acceso público para su descarga o las recibimos en respuesta a nuestra petición por correo electrónico. En la mayoría de los casos, se trata de las memorias que están actualmente disponibles online, aunque difieren en fecha de publicación dependiendo del momento en el que se solicita la acreditación.

Como apuntábamos a la hora de describir las características de la muestra (apartado

¹⁰⁷ Número total de tipos de palabras (*Word Types*): 18 376.

¹⁰⁸ Véase la página web de la ULPGC: http://fi.ulpgc.es/indicadores_de_calidad.php [Último acceso: 10 de abril de 2017].

5.2.3.2.) la fecha de las memorias Verifica depende del curso académico en el que se haya redactado por primera vez para conseguir la acreditación inicial (a) o de si es una memoria actualizada con modificaciones después de implementarse el título durante el proceso de seguimiento hacia la renovación de la acreditación¹⁰⁹ (b). Veamos, pues, cuáles pueden ser las opciones para determinar las fechas de los documentos de nuestra muestra:

- a) En el primer caso, la fecha coincide con el primer curso académico de implantación del Grado, que es cuando se produce el Alta Inicial en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ejemplos: UAM, ULPGC, UGR, UM, UPF, UVI, UVA, UV, USAL.
- b) En el segundo, la fecha expresada en el documento se corresponde con algún punto dentro del periodo de seguimiento, esto es, cursos posteriores a la implementación del título que es cuando se llevan a cabo modificaciones y revisiones de la memoria para renovar la acreditación. Ejemplos: UA, UAB, UCM, UPV.
- c) En algunos documentos (UCO, UPF, UPO, UMA) no hemos encontrado ninguna fecha de elaboración concreta, así que presuponemos que se trata del curso académico de implantación del Grado.

En la tabla que presentamos a continuación (véase tabla 33) ofrecemos información detallada de la muestra, así como las observaciones de la investigadora relativas al procedimiento de acceso al documento:

1. Nombre de la Universidad pública;
2. Sigla correspondiente al nombre de la Universidad en cuestión;
3. Denominación del título;
4. Fecha del Alta Inicial del Grado en el RUCT;
5. Curso académico de implantación del título;
6. Persona, representante o centro solicitante de la verificación del título;
7. Fecha de publicación de la memoria Verifica (incluida en el documento);
8. Número total de páginas de los documentos;
9. Otras observaciones de la investigadora.

UNIV.	Sigla	Título	Fecha de Alta Inicial	Curso académico implantación	Autoría/ solicitante	Fecha documento	Págs.	Observaciones/ incidencias
Universidad de Alcalá	UAH	Grado en Lenguas Modernas y Traducción	04/09/2009	2009-2010	La Unidad Técnica de Calidad es la que se encarga de la gestión tanto de las posibles modificaciones de los grados ya verificados, como de las nuevas propuestas de grado	-----	-----	No está activo el link de Memoria Verifica: http://www.uah.es/facultad-filosofiayletras/facultad-garantia-calidad.asp?capa=memoria [Aceptada]

¹⁰⁹ En el proceso de seguimiento de los títulos, estos sufren modificaciones por la necesaria adaptación a los requerimientos de la aplicación de oficialización de títulos que pertenece al Ministerio de Educación del nuevo programa de verificación de la ANECA.

					que puedan surgir. En abril de 2016 las competencias para emitir informes de verificación y modificación fueron transferidos de ANECA a la Fundación Madri+d por lo que, a partir de dicha fecha, ambos procesos se gestionan a través de la Fundación Madri+d.			modificación 21/06/13] La búsqueda en la web solo nos conduce al enlace a RUCT (el mismo que nos facilitaron por contacto directo vía correo electrónico): https://www.educacion.gob.es/ruct/estudio/accion?codigoCiclo=SC&codigoTipo=G&CodigoEstudio=2500229&actual=estudios
Universidad de Alicante	UA	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Alicante	17/06/2011	2010-2011	Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad	12 marzo de 2014	101	Disponible en: https://cvmnet.cpd.ua.es/webcvmnet/planestudio/plaEstudioND.aspx?plaN=C010&lengua=C#
Universidad Autónoma de Barcelona	UAB	Grado en Traducción e Interpretación	07/10/2011	2009-2010	Vicerrectorado de Calidad y Ocupabilidad	Vigencia a partir del curso académico 2014-2015	163	Envío por correo mediante contacto personal (junio 2016)
Universidad Autónoma de Madrid	UAM	Graduado/a en Traducción e Interpretación	04/09/2009	2009-2010	Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras (responsable del título)	Diciembre de 2008 (revisada en mayo de 2009)	100	Disponible en: http://www.uam.es/ss/Satellite/Filosofia/Letras/es/1242658507137/contenidoFinal/Grado_en_Traduccion_e_Interpretacion.htm
Universidad Complutense de Madrid	UCM	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid	30/10/2009	2009/2010	Vicerrectorado de Estudios de Grado	Modificado 04/06/2014 [borrador]	66	Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/1221-2017-01-25-EV1-VERIFICA-GTI%20(MOD.%2004-06-14).pdf
Universidad de Córdoba	UCO	Graduado/a en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba	01/10/2010	2010/2011	Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras (responsable del título)	-----	163	La memoria Verifica viene dividida en distintos archivos que hemos recopilado para la investigación de corpus: http://www.uco.es/grad/os/index.php?option=com_content&view=article&id=65:memoria-traduccion-e-interpretacion&catid=6
Universidad de Granada	UGR	Grado en Traducción e Interpretación	01/10/2010	2009/2010	Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (Univ. de Granada)	2008-2009	85	Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/static/CMSRemoteManagement*/viccal/dir_remotos/basegrado/list/memoria-de-verificacion-e-informes-externos
Universidad Jaume I de Castellón	UJI	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I	30/10/2009	2009/2010	Vicedecanato del Grado en Traducción e Interpretación	-----	240	Modificaciones aprobadas por ANECA el 30/7/2013 Disponible en: http://www.uji.es/estudios/oferta/base/graus/actual/traduccion/
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	ULPGC	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación Inglés-Francés por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	09/10/2009	2009-2010	Decanato de la Facultad de Traducción e Interpretación	Marzo de 2009	160	Disponible en: https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=pantalla&numPantalla=23&codTitulacion=4004&codPlaN=40&tipotitulacion=G
Universidad de Málaga	UMA	Grado en Traducción e Interpretación	30/10/2009	2009-2010	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado	-----	95	Disponible en: http://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/
Universidad de Murcia	UM	Grado en Traducción e Interpretación	30/10/2009	2009-2010	Vicerrectorado de Planificación de Enseñanzas	2008-2009	164	Disponible en: http://www.um.es/web/letras/contenido/estudios/grados/traduccion/documentacion

Universidad Pablo de Olavide	UPO	Grado en Traducción e Interpretación	30/10/2009	2010-2011	Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea	-----	98	Disponible en: https://www.upo.es/fhum/contenido?pag=portal/fhum/oferta_academica/GTel/GTel&menuid=&vE=D34580
Universidad País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea	UPV/UHE	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	12/11/2010	2010-2011	Solicitante: Dirección de Ordenación Académica	6 de febrero de 2014 (fecha de modificación)	102	Disponible en: https://gestion-servicios.ehu.es/plantillas/Memoria%20Verificada%2006-02-2014.pdf
Universidad Pompeu Fabra	UPF	Graduado/Graduada en Traducción e Interpretación	31/07/2009	2008-2009	Universitat Pompeu Fabra. Facultad de Traducción e Interpretación	2008-2009	160	Disponible en: https://www.upf.edu/factii/es/sistemaqualitat.html
Universidad Rey Juan Carlos	URJC		- 23/06/2015 (fecha del informe final de verificación de ANECA) - 11/10/2016 (modificación)	2015-2016				Solicitada en varias ocasiones, la última el 5 de diciembre de 2016. Desde el Vicerrectorado de Calidad nos informan de que no están autorizados para enviarnos la memoria.
Universidad de Salamanca	USAL	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca	12/03/2010	2010-2011	Facultad de Traducción y Documentación	Febrero de 2011	218	Disponible en: http://exlibris.usal.es/index.php/grado-en-traducion-e-interpretacion
Universitat de València (Estudi General)	UV	<i>Graduado/a en Traducción y Mediación Interlingüística por la Universitat de València</i>	17/12/2010	2010-2011	Responsable de la Oficina de Planes de Estudio	----- (anterior a la verificación 01/12/2009)	137	Título verificado favorablemente por ANECA (01/12/2009) Disponible en: http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-traducion-mediacion-interlinguistica-br-lengua-ingles-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847388019&plantilla=UV/Parce/TPGDetail&p2=6-1
Universidad de Valladolid	UVA	Graduado/a en Traducción e Interpretación	16/07/2010	2010-2011	Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente	28/10/2009 [Versión 2]	200 págs. [+anexos] = 774	Enviada directamente por correo personal por contacto directo con miembro de la UVA. Disponible en: http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.04.ramas/Grado-en-Traducion-e-Interpretacion/
Universidad de Vigo	UVI	Graduado o Graduada en Traducción e Interpretación	30/10/2009	2009-2010	Decanato de la Facultad de Filología y Traducción	2007-2008	158	Memoria modificada en 2011 (completa en 2007).

Tabla 33. Descripción detallada de la muestra del estudio terminológico VERIFID.

❖ Colección de documentos que integran el corpus VERIFID (memorias Verifica)

Pasamos ahora a contextualizar los documentos seleccionados. Para ello, tomamos como referencia la información facilitada desde la página web de la UAB¹¹⁰ acerca del proceso de verificación, a partir del cual se originan los documentos objeto de nuestro análisis:

“La primera acreditación (también llamada *verificación*) es la primera etapa del ciclo de vida de las titulaciones. Con la puesta en marcha del EEES, que ha comportado un aumento significativo de la autonomía universitaria, son las mismas universidades las que deben crear y proponer, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y los títulos que imparten y expiden, sin estar sujetas a la existencia de un catálogo previo establecido. Una vez creado el nuevo título de grado o de máster universitario, la universidad elabora una memoria que recoge toda la información necesaria para iniciar el proceso de verificación: objetivos y justificación del título, competencias que adquirirán los estudiantes, estructura de los estudios, los recursos humanos y materiales de que dispone la universidad y los sistemas de seguimiento diseñados para asegurar el cumplimiento de todos estos compromisos. Como contrapartida a este aumento de la autonomía universitaria, las propuestas de nuevas enseñanzas deben someterse a un proceso de evaluación *ex ante* (primera acreditación o verificación) de una agencia calidad (AQU o ANECA), que emita un informe de evaluación vinculante para el Consejo de Universidades (CU) del Ministerio de Educación, el órgano responsable de la acreditación de los títulos. [...] Con el resultado favorable de las dos evaluaciones (primera acreditación e implantación), el Consejo de Ministros procede en establecer el carácter oficial del título y a inscribirlo en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).”

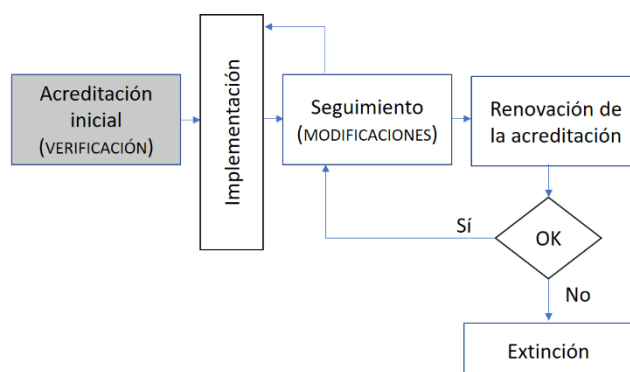


Gráfico 39. Etapas del ciclo de vida de las Titulaciones.

De esta forma, el Ministerio de Ciencia e Innovación, a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), es el responsable de acreditar los títulos de Grado para lograr su implantación. Además, una vez transcurridos 6 años determinará si los objetivos fijados en la Memoria presentada para su verificación se han cumplido: nivel de éxito académico, tasa de empleabilidad, etc.

La acreditación de los títulos garantiza que se logra lo establecido en la Memoria de verificación, cumpliendo el compromiso adquirido con los estudiantes al matricularse en

¹¹⁰ Información recuperada de la página web de la UAB: <http://www.uab.cat/web/estudiar/calidad-docente/verificacion-de-titulaciones/proceso-1345667476541.html> [Último acceso: 2 de agosto de 2016].

sus estudios. Funciona como un modo de controlar y garantizar el cumplimiento de una Educación Superior de calidad y moderna.

❖ Macroestructura de las memorias de verificación

A continuación, se detallan las partes comunes de todas estas memorias de verificación, de esta forma entenderemos a qué etapa pertenece cada una de ellas:

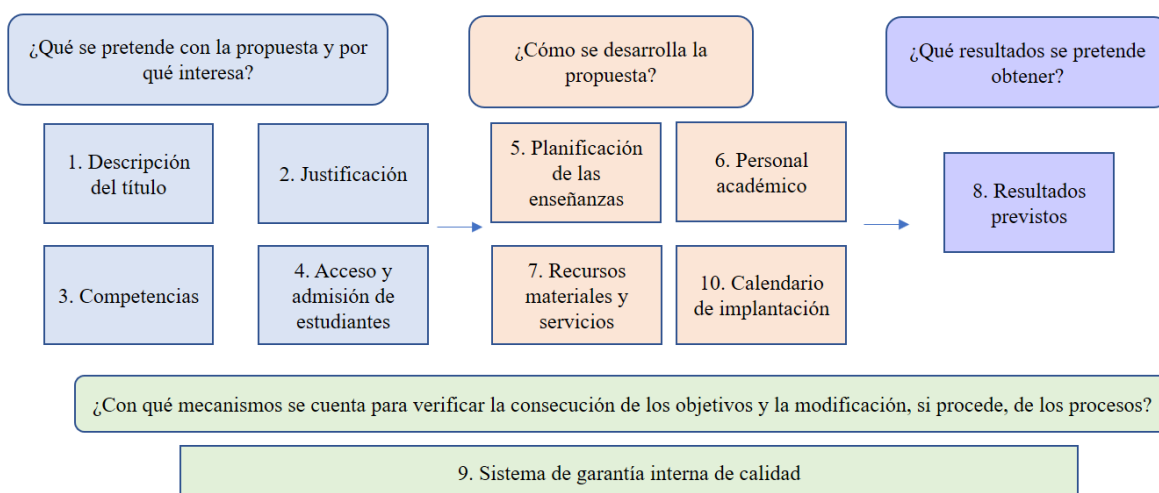


Gráfico 40. Estructura del protocolo de evaluación asociado al proceso de verificación¹¹¹
(Adaptado de Adot *et al.* 2016: 12).

Para conocer el contenido de estas memorias y justificar su elección en un estudio de este tipo, ofrecemos las distintas secciones de las que constan estos documentos pero descritas en mayor profundidad¹¹²:

CRITERIO 1: DESCRIPCIÓN DEL TÍTULO

Recoge una descripción del plan de estudios adecuada y coherente con la denominación propuesta. Asimismo, la Memoria aporta información suficiente y precisa sobre los efectos académicos del Título y sobre otros datos que facilitan el conocimiento de sus características básicas, así como los procesos de matriculación y de expedición del Suplemento Europeo al Título.

CRITERIO 2: JUSTIFICACIÓN

Aporta diferentes evidencias que ponen de manifiesto su interés y relevancia académica y científica.

¹¹¹ Fuente: http://www.aqu.cat/doc/doc_42330665_1.pdf [Último acceso: 24 de abril de 2017].

¹¹² Descripción basada en el documento de la ANECA “Evaluación de la solicitud de verificación de título oficial” del título de Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/acredita/informeexternoverificacion/>! [Último acceso: 6 de abril de 2017].

CRITERIO 3: OBJETIVOS

Define unos objetivos pertinentes con la denominación del Título que se concretan en competencias propias de esta propuesta a lograr por los estudiantes.

CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES

Propone mecanismos y procedimientos accesibles para regular e informar con claridad al estudiante sobre las diferentes vías de acceso y admisión al Título, de los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos y de los sistemas de orientación al inicio de sus estudios.

CRITERIO 5: PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

Presenta una planificación de la formación diseñada en coherencia con las competencias que se pretenden lograr, adecuada a la dedicación estimada de los estudiantes y ajustada a los sistemas de evaluación y calificación previstos.

CRITERIO 6: PERSONAL ACADÉMICO

Especifica el personal académico y de apoyo necesario que resulta adecuado para favorecer la consecución de competencias que pretenden lograrse.

CRITERIO 7: RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS

Concreta los recursos materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades formativas previstas y adecuados para la consecución de las competencias que pretenden lograrse.

CRITERIO 8: RESULTADOS PREVISTOS

Establece los resultados previstos del Título en forma de indicadores de rendimiento, explicando el procedimiento general para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

CRITERIO 9: SISTEMA DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

Incluye un sistema de garantía de la calidad para la recogida y análisis de información sobre el desarrollo del plan de estudios.

CRITERIO 10: CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

Identifica un calendario adecuado de implantación del Título y concreta el modo en que los estudiantes de estudios existentes pueden adaptarse al nuevo plan de estudios, así como el mecanismo que permitirá a los estudiantes la superación de las enseñanzas una

vez extinguidas. De igual modo, detalla las enseñanzas que se extinguen con la implantación del Título. Por otro lado, también se proponen las siguientes recomendaciones sobre el modo de mejorar el plan de estudios.

5.2.4. Descripción de la herramienta AntConc

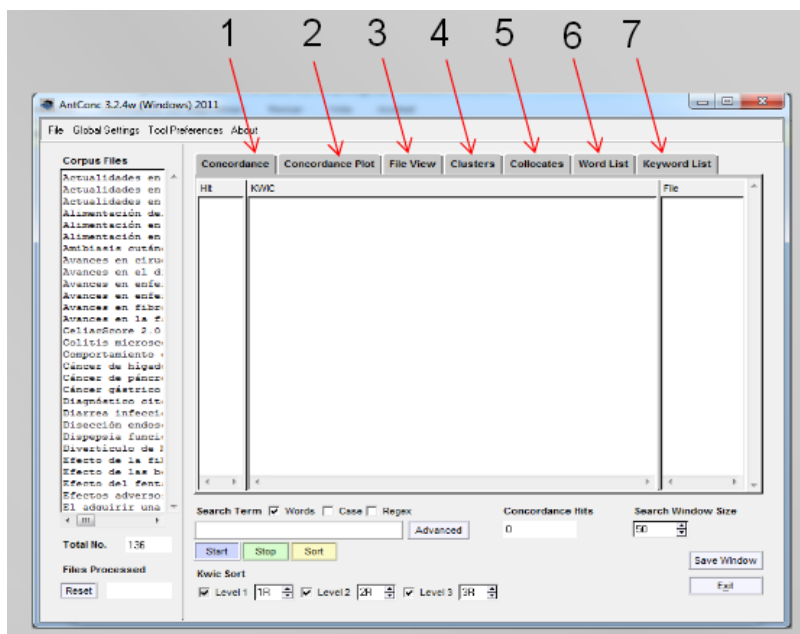
Para llevar a cabo el presente estudio describimos en estas líneas qué programa informático hemos escogido para el tratamiento terminológico que ha dado pie al estudio de corpus. Asimismo, en el epígrafe 5.2.4. *El uso de las herramientas de Antconc en la consecución de nuestros objetivos*, detallaremos la vinculación entre las herramientas específicas que vamos a utilizar y los objetivos planteados.

La herramienta informática seleccionada para nuestro estudio terminológico es AntConc, en su versión 3.4.4w, un programa destinado al análisis textual y a la realización de concordancias en un corpus lingüístico determinado. Veremos que permite extraer líneas de concordancia y listas de palabras, así como amplia información de tipo estadístico (índices de frecuencia), colocaciones y la posibilidad de identificar patrones discursivos de una lengua. Elegida por su interfaz gráfica de usuario fácil de utilizar e intuitiva y por ser el programa con el que ya hemos trabajado en otras ocasiones, a nivel personal como traductora profesional en activo y en el aula, por ser una aplicación *freeware*, con alumnos del Grado en Traducción e Interpretación para la asignatura de Terminología. De acuerdo con Filatova (2010: 127), podemos justificar la elección de la presente herramienta de análisis de corpus: “[aunque] el programa fue inicialmente diseñado para fines educativos, [...] también sirve como una herramienta completa de análisis de texto, apta para la investigación y para fines profesionales.”

❖ Presentación del programa AntConc

En primer lugar, es necesario que ofrezcamos una descripción de las siete herramientas de las que se compone el programa AntConc, para así entender las posibilidades que nos ofrece para nuestro proyecto¹¹³:

¹¹³ Véase “Guía rápida de análisis de corpus (con AntConc)” (Navarro 2015). Universidad de Alicante.



1. Concordance
2. Concordance Plot
3. File View
4. Clusters
5. Collocates
6. Word List
7. Keyword List

Gráfico 41. Interfaz de AntConc con las herramientas numeradas.

1. La herramienta *Concordance* genera concordancias o KWIC (*key word in context*, esto es, palabra clave en contexto). Las concordancias son líneas extraídas de las muestras donde se observa el término o expresión que se ha buscado (McCullough 2001). Utilizamos esta función para observar cómo se utiliza la palabra en cuestión dentro del texto o del conjunto de textos que forman nuestro corpus.
2. En la sección de *Concordance Plot* se muestran las concordancias pero de manera gráfica. En cada archivo aparece una especie de código de barras donde se indica en qué parte del texto aparece el término buscado.
3. En la parte de *File View* podemos ver el archivo original. Hará posible la consulta del término dentro del contexto del documento pertinente, una opción muy ventajosa para nuestro estudio, como veremos a lo largo del análisis.
4. Mediante la herramienta *Clusters* podemos generar un listado ordenado de agrupaciones de palabras en torno al término buscado. Se puede delimitar el número mínimo y máximo de palabras de la agrupación, así como el orden de aparición del término (a la izquierda o a la derecha del conjunto).
5. Gracias a la herramienta *Collocates* obtenemos un listado de las colocaciones que aparecen junto al término de la búsqueda. Las colocaciones se pueden ordenar por frecuencia o por orden de aparición del término (a la izquierda o a la derecha de la agrupación).
6. Con la opción de *Word List* podemos conseguir una lista con todas las palabras que aparecen en los archivos del corpus. Nos permite observar cuáles son las palabras más comunes en el texto seleccionado o en el conjunto de textos integrados.
7. La herramienta *KeyWord List* hace posible que comparemos las palabras que aparecen en el corpus con las de otro corpus, en nuestro caso, no es nuestro

objetivo agrupar textos para la formación de dos corpus diferentes, ni de por tanto compararlos.

❖ El uso de las herramientas de AntConc en la consecución de nuestros objetivos

Nuestro estudio de corpus encuentra su fundamento en las razones de base para la investigación de cuestiones lexicográficas (Biber *et al.* 1998: 21) en las que el foco de atención se dirige al significado y uso de las palabras, teniendo en cuenta que en este campo se necesita, más si cabe, la observación empírica: “the need for empirical evidence concerning the actual pattern of use is perhaps most obvious for lexicographic questions” (*ibid.*: 54). El análisis de las concordancias de los ítems léxicos para verificar su significado y uso (Pearson 1998: 191) es el procedimiento más común de la lexicografía basada en corpus. Además de buscar información sobre el significado de los términos en sí, nos interesa conocer más sobre el uso y la información de términos relacionados, así como su frecuencia de aparición. A esta forma de proceder para la recuperación de información, cuyo eje central es el término, Pearson la denomina “using term as the search node”¹¹⁴ (*ibid.*).

En la siguiente tabla ilustramos diferentes tipos de investigaciones léxicas basadas en corpus (*ibid.*: 26-51). En nuestro estudio del corpus VERIFID vamos a realizar investigaciones de esta naturaleza, las vinculamos en esta tabla por un lado con las herramientas de AntConc que vamos a utilizar para nuestro estudio (colocaciones y concordancias) y con la metodología del análisis de contenido que hemos precisado en el epígrafe anterior:

HERRAMIENTA DEL PROGRAMA DE EXTRACCIÓN TERMINOLÓGICA	ASPECTOS CLAVE	OBJETIVO	USO DE LA HERRAMIENTA EN EL CORPUS VERIFID	UTILIDAD DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO
CONCORDANCE Índices de palabras clave en contexto (KWIC, <i>Key Word in Context</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Estructura léxica Significado Contexto 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar aspectos léxicos Investigar los diferentes significados asociados con una palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> Examinar qué formas gramaticales del lema de búsqueda aparecen. Analizar cada uno de los contextos en los que aparecen los términos de búsqueda. 	<ul style="list-style-type: none"> Mediante las <u>unidades de registro</u> fijamos las palabras derivadas de los lemas de búsqueda Identificamos <u>categorías</u> para cada contexto de uso
CONCORDANCE Lista de frecuencia (Concordance Hits)	Frecuencia de uso de los lemas	<ul style="list-style-type: none"> Investigar los términos más comunes de la lista de unidades 	El programa de concordancia puede generar una lista de frecuencias de todas	<ul style="list-style-type: none"> Identificamos la <u>frecuencia de uso de las unidades de registro</u> y podemos

¹¹⁴ Pearson (1998) se refiere al procedimiento de extracción terminológica en el que el investigador basa su búsqueda en un término [el uso del término como nodo de búsqueda].

		de búsqueda configurada para la investigación.	las palabras del corpus o de los términos de búsqueda seleccionados. Esta lista muestra el número de veces que aparece el término en el corpus.	compararlas para ver cuáles se repiten para las distintas variables.
COLLOCATES	Significado Cotexto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las palabras más frecuentes que aparecen próximas al término de búsqueda (<i>cotexto</i>). • Asociar estas palabras (colocaciones o <i>collocates</i>) con un único significado del término. 	<p>Facilitar la detección de los patrones de significado en los resultados de “Concordancias”.</p> <p>“Part of the extended meaning of a word is the way in which it is typically used in association with other words in a context” (Biber <i>et al.</i> 1998: 24).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiamos las unidades de registro en el contexto que determinemos necesario para que adquieran significación (<u>unidades de contexto</u>). • De este estudio podemos también determinar las colocaciones (más o menos frecuentes) y examinar su significado.
COLLOCATES	Significado “presuntos” sinónimos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los patrones de uso de palabras que aparentemente son sinónimas. 	<p>Detectar los diferentes usos de palabras que supuestamente son sinónimas.</p> <p>Un contexto de uso diferente es, generalmente, indicador de una conceptualización distinta, o apunta a un tipo de relación diferente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gracias al estudio en contexto de las unidades de registro también podemos identificar el significado para términos que en apariencia son sinónimos.

Tabla 34. Vinculación de las herramientas de AntConc con los propósitos de nuestro estudio de corpus.

5.2.5. Aplicación de la técnica de análisis de contenido al corpus VERIFID

A lo largo de este capítulo hemos tomado decisiones relativas al diseño y método de la investigación: la elección de la metodología de corpus, el enfoque mixto que asume nuestra investigación de acuerdo con los objetivos del estudio, la selección de la muestra y el material de análisis (corpus VERIFID), la descripción del instrumento de recogida de datos AntConc, así como la forma en que sus herramientas *Concordance* y *Collocates*

nos van a ayudar a cumplir los objetivos de análisis del uso y significado de los términos. En esta última fase exponemos la metodología que vamos a seguir para el procedimiento de recogida y tratamiento de datos (procesos ejecutados en el capítulo 6), basada en la técnica del análisis de contenido.

En el apartado 5.2.2. ya exponíamos nuestra elección de la técnica del análisis de contenido para el estudio terminológico del corpus VERIFID a raíz de su conveniencia para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, razones ya expuestas bajo el epígrafe 5.2.2.2. *Contribución de la metodología del análisis de contenido al cumplimiento de objetivos.*

En primer lugar, es necesario que precisemos en este apartado qué pautas vamos a seguir para aplicar esta técnica en nuestro estudio. Ya adelantábamos en el apartado 5.2.2. que el procedimiento para realizar un análisis de contenido está compuesto por una serie de fases (Krippendorff 1990; Navarro y Díaz 1998). Concretamente, tienen lugar tres etapas que se consideran centrales en el proceso (aparecen descritas en la siguiente tabla con los números 1, 2, 3). Nos referimos a la definición de categorías (1) y a la identificación de las unidades de análisis (2), puntos cruciales para llevar a cabo una extracción terminológica sistemática y en línea con los objetivos de la investigación, así como para proceder a la posterior codificación de las unidades en las correspondientes categorías (3).

De acuerdo con Piñuel (2002: 7-15), ofrecemos en este cuadro resumen la metodología que generalmente se sigue en la técnica del análisis de contenido y los objetivos asociados para cada fase, así como las observaciones pertinentes para cada fase en relación con nuestro corpus VERIFID:

METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	OBJETIVO DE LA FASE	OBSERVACIONES PARA CORPUS VERIFID
Selección de la comunicación objeto de estudio	Permite enmarcar fenomenológicamente el objeto material de análisis	Memorias de verificación del Grado en TI de las Universidades públicas españolas
Selección del sistema de recuento o medida	Se determina la naturaleza cuantitativa y cualitativa del análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Número de veces que la palabra de búsqueda se repite a lo largo de nuestro corpus (<i>Concordance Hits</i>). • <i>Escala nominal para los datos cualitativos (después de la codificación en categorías):</i> Este resultado nos permite comparar los términos dentro de una misma categoría y ver cuál es el más frecuente (<i>frecuencia de ocurrencia</i>

		<i>de las unidades de registro en cada categoría).</i>
1. Selección de las categorías que se usarán	Elementos de las variables cualitativas investigadas	Esta selección construye la “mirada” del objeto. Las categorías se definen en función de los objetivos y el marco teórico de nuestro estudio (bloques I y II).
2. Selección de las unidades de análisis	Elementos básicos de significación en los que se centrará el análisis	Se trabajará con estas unidades tanto a nivel micro (por Verifica, esto es, por universidad) como a nivel macro (análisis del conjunto de textos).
a) Selección de unidades de registro	Consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, identificadas en los pasos anteriores, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis sucesivo, así como la cuantificación de las mismas (Fernández 2002: 39).	Son los términos de búsqueda objeto de la extracción terminológica, que más tarde ubicaremos en las distintas categorías después de la codificación.
b) Selección de unidades de contexto	Es la parte de la información que puede ser investigada con el fin de identificar una unidad de registro.	Por ejemplo; si se elige la palabra como unidad de registro, la unidad de contexto será la frase; si se elige la frase como unidad de registro, la unidad de contexto será el párrafo; si se elige el párrafo como unidad de registro, la unidad de contexto puede ser el texto completo o secciones del mismo y; si se elige el tema como unidad de registro, la unidad de contexto puede ser el texto completo o secciones del mismo.
3. Codificación	Los códigos representan a las categorías y se corresponden con las marcas que añadimos a las unidades de datos para indicar la categoría a la que pertenecen.	Este proceso facilita y organiza la presentación de los resultados de las búsquedas. Lo llevamos a cabo cuando analizamos el contexto de uso para cada término. Vamos a usar números y letras para identificar cada categoría.

Tabla 35. Metodología del análisis de contenido (basado en Piñuel 2002: 10; Fernández 2002: 38-39; Tejedo 2013: 100-101).

1. FORMULACIÓN DE LAS CATEGORÍAS U OPERACIONALIZACIÓN DE CONSTRUCTOS

En primer lugar, definimos las variables que están compuestas, a su vez, por uno o dos ítems que especifican las dimensiones de análisis. En este nivel delimitamos las categorías para cada variable/ítem. Estas categorías permiten clasificar conceptualmente las unidades de análisis o registro (Krippendorff 1997), explicadas en el punto 2 de la tabla anterior, a las que se irán adscribiendo posteriormente.

En definitiva, para construirlas nos basaremos en la conceptualización teórica de los bloques I y II que, a su vez, nos ha guiado en la formulación de los objetivos generales y específicos de nuestro trabajo. Por consiguiente, seguimos la recomendación de Cohen y Manion (2002: 93) para la identificación de estas categorías y unidades de análisis: “ambas reflejarán la naturaleza del documento analizado y la finalidad de la investigación”. Asimismo, Krippendorff (2013: 106) incide en la relevancia del marco teórico como principio guía para constituir estos elementos “Categorical distinctions can also result from a theory that has been adopted for an analysis”.

En las siguientes tablas ofrecemos los grupos de *categorías (tabla 36)* y *las unidades de análisis (tabla 37)* que hemos creado para la sucesiva extracción terminológica y análisis de los resultados obtenidos. En ella podemos comprobar que mediante el uso de estas categorías clasificamos a las unidades por su pertenencia a una clase o subclase a partir de los puntos que tienen en común.

Antes de presentarlas, exponemos los requisitos básicos que deben cumplir las categorías para que sean válidas en el marco de una investigación, de acuerdo con Fernández (2002: 38-39):

- Pertinentes: adecuadas a los propósitos de investigación;
- Exhaustivas: abarca todas las subcategorías posibles;
- Homogéneas: compuestas por elementos de naturaleza similar;
- Mutuamente excluyentes: impedir, siempre que se pueda, la posibilidad de que una unidad de análisis pueda ser ubicada en más de una categoría o subcategoría.

Las categorías adoptadas reflejan las variables de nuestros objetivos de investigación, “por lo que reflejan las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación en particular y se transforman en los distintos niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis” (Fernández 2002: 38). Por lo tanto, estas categorías están basadas en la conceptualización teórica de los bloques I y II: el concepto de la ID en TI (1), la presencia de las variantes denominativas de la ID (2) y la manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES (3). En estas categorías hemos incluido la terminología y los aspectos más representativos atribuibles a cada ítem y variable, de acuerdo con nuestro marco teórico. Para cada variable se concretarán unidades de registro para la extracción terminológica, que luego se irán asignando a las diferentes categorías tras el análisis.

Antes de comenzar con la exposición de las variables y categorías de nuestro estudio, justificamos la elección de las unidades de registro en función de los siguientes criterios:

- ✓ Las unidades de registro de las variables 1 y 2 proceden de la literatura revisada sobre la conceptualización de la ID y las clasificaciones de los niveles de ID (capítulo 1).
- ✓ Las unidades de registro para la variable 3 han sido seleccionadas a partir de la revisión de los instrumentos o aspectos que hemos considerado como posibles vías para fomentar la ID en el marco del EEES. De las herramientas que hemos

analizado en el marco teórico (competencias transversales y movilidad profesional) se derivan los lemas de búsqueda que siguen: “transversal*” de competencias transversales y la transversalidad en la formación en TI, mientras que “versátil*” y “flexib*” se refieren a la flexibilidad profesional del traductor-intérprete en términos de movilidad laboral y capacidad de adaptación a distintos entornos profesionales. Al finalizar el estudio de estas tres variantes en la variante 3, expondremos un análisis comparado para observar los usos que se registran para cada una. De esta forma, podremos comprobar si el significado que subyace bajo estas denominaciones (dinamismo y flexibilidad que caracterizan la ocupación del traductor) está presente con independencia de la frecuencia de uso de uno u otro término.

Seguidamente, en la siguiente tabla donde representamos las variables, los ítems y las categorías asociadas (tabla 36), hemos destinado la columna de la derecha para establecer una división de las distintas categorías y subcategorías, al tiempo que hemos asignado un código (identificado entre paréntesis y en negrita) para cada una. Estos códigos son los que usaremos durante el análisis (capítulo 6) para la codificación de las unidades de registro en las categorías que siguen, que quedarán debidamente descritas en el apartado a continuación:

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	
1. Concepto de la ID en TI	1.1. Características de la ID	1.1.1. (INTEGR) 1.1.2. (EQUIPO ID) 1.1.3. (PRACT)	
		SUBCATEGORÍA	
	1.2. Planos de la ID en TI	1.2.1. (NATUR) 1.2.2. (INVEST) 1.2.3. (FLEX PROF) 1.2.4. (TRANSV)	
VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	
2. Presencia de las variantes denominativas de la ID	2.1. Rasgos que diferencian a cada variante (medidos por el nivel de integración o “jerarquía terminológica” Klein 1990; Kaindl 1999)	a) (YUX) b) (COORD) c) (CONTEX CONFL) d) (EQUIPO MD)	MD 2.1.1.
		e) (YUX CERCA)	PD 2.1.2.
		f) (INTEGR) g) (EQUIPO ID) h) (PRACT)	ID 2.1.3.
		i) (TRANSG) j) (EQUIPO TD)	TD 2.1.4.
		SUBCATEGORÍA	
	2.2. Planos de la ID en TI	2.2.1. (NATUR) 2.2.2. (INVEST) 2.2.3. (FLEX PROF) 2.2.4. (TRANSV)	

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS
3. Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES	3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID	3.1.1. (COMP TRANSV) 3.1.2. (CONOC TRANSV) 3.1.3. (ORGANIZ TRANSV) 3.1.4. (SECT LAB TRANSV) 3.1.5. (MAT TRANSV) 3.1.6. (MAT TRANSV OPT) 3.1.7. (EQUIPO TRANSV) 3.1.8. (OBJ FORM BÁSICA) 3.1.9. (ENSEÑ ÁREAS) 3.1.10. (FORM PROFES) 3.1.11. (LAB PROF TEM) 3.1.12. (CONTEN TRANSV) 3.1.13. (CAPAC ADAPT) 3.1.14. (INVEST TRANSV ID) 3.1.15. (METOD TRANSV) 3.1.16. (FORM VERSAT) 3.1.17. (FLEX PROF) 3.1.18. (VERSAT TEMA TRAD) 3.1.19. (CAPAC BÁSICA) 3.1.20. (DIVERSIF CURR)

Tabla 36. Formulación de categorías y subcategorías para el análisis del corpus VERIFID.

Definición de las categorías para el corpus VERIFID

La concreción de estos elementos (categorías y unidades de análisis) se convierte en un procedimiento esencial para la posterior selección de las unidades de registro “que permitan su descripción para el análisis posterior” (Fernández 2002: 39).

Pero antes de presentar las unidades de registro, necesitamos definir cada una de las categorías que hemos establecido con el fin de determinar qué significado asociamos a cada una de ellas en el marco de nuestro corpus VERIFID en TI. Asimismo, esta formulación contribuirá a facilitar y justificar la codificación posterior (qué unidad de registro en su contexto se ubica en qué categoría).

VARIABLE 1: CONCEPTO DE LA ID EN TI

ÍTEM 1.1.: Características de la ID

1.1.1. (**INTEGR**): la fusión de dos o más conceptos, conocimientos, etc. procedentes de diferentes disciplinas en TI.

1.1.2. (**EQUIPO ID**): formado por diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma interdependiente e interactúan entre ellos para intercambiar la información de forma sistemática, con una metodología de trabajo compartida y objetivos conjuntos.

1.1.3. (**PRACT**): situaciones en las que se haga referencia a la formación o al trabajo orientado a la práctica (o aplicado) con el objetivo de solventar un problema de la vida real.

ÍTEM 1.2.: Planos de la ID en TI

1.2.1. (**NATUR**): referencias a la configuración de la TI como disciplina forjada al amparo de otros campos (ya sea por aportaciones de teorías, métodos, conceptos, etc.).

1.2.2. (**INVEST**): investigación en TI que asuma un enfoque interdisciplinar.

1.2.3. (**FLEX PROF**): capacidad del traductor para adaptarse a otros contextos, asumir diversos perfiles profesionales (ya sea para favorecer la movilidad profesional entre ocupaciones o sectores profesionales del propio sujeto o porque trabaje en entornos donde se vean implicadas diversas disciplinas o especialistas de diferentes áreas).

1.2.4. (**TRANSV**): referida a la inclusión de materias de disciplinas distintas a la TI y materias o competencias transversales en el currículo de TI.

VARIABLE 2: Presencia de las variantes denominativas de la ID

ÍTEM 2.1. Rasgos que diferencian a cada variante (medidos por el nivel de integración o “jerarquía terminológica”)

MD

a) (**YUX**): simple yuxtaposición y acumulación de varias disciplinas, ya sea en docencia en TI, directorios o fuentes de información, etc.

b) (**COORD**): coordinación entre distintas áreas de conocimiento en el ámbito de la docencia o de la investigación.

c) (**CONTEX CONFL**): contextos (académico o profesional) donde confluyen diferentes disciplinas o temáticas

d) (**EQUIPO MD**): grupo de diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma independiente e interactúan entre ellos de manera puntual.

PD

e) (**YUX CERCA**): se trata de la yuxtaposición de disciplinas más o menos relacionadas, cercanas dentro del mismo campo de conocimiento.

ID

f) (**INTEGR**): integración de disciplinas, ideas, métodos, conocimientos procedentes de diferentes disciplinas en TI.

g) (**EQUIPO ID**): formado por diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma interdependiente e interactúan entre ellos para intercambiar la información de forma sistemática, con una metodología de trabajo compartida y objetivos conjuntos.

h) (**PRACT**): situaciones en las que se haga referencia a la formación o al trabajo orientado a la práctica (o aplicado) con el objetivo de solventar un problema de la vida real.

TD

- i) **(TRANSG)**: transgresión de los límites disciplinarios para generar nuevas teorías, aplicaciones metodológicas, etc. en TI.
- j) **(EQUIPO TD)**: equipos de trabajo compuestos por especialistas de múltiples disciplinas y participantes fuera del mundo académico.

ÍTEM 2.2. Planos de la ID en TI

- 2.2.1. **(NATUR)**: referencias a la configuración de la TI como disciplina forjada al amparo de otros campos (ya sea por aportaciones de teorías, métodos, conceptos, etc.).
- 2.2.2. **(INVEST)**: investigación en TI que asuma un enfoque interdisciplinar.
- 2.2.3. **(FLEX PROF)**: capacidad del traductor para adaptarse a otros contextos, asumir diversos perfiles profesionales (ya sea para favorecer la movilidad profesional entre ocupaciones o sectores profesionales del propio sujeto o porque trabaje en entornos donde se vean implicadas diversas disciplinas o especialistas de diferentes áreas).
- 2.2.4. **(TRANSV)**: referida a la inclusión de materias de disciplinas ajenas a la TI y materias o competencias transversales en el currículo de TI.

VARIABLE 3: Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES

ÍTEM 3.1.: Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID

- 3.1.1. **(COMP TRANSV)** Competencias genéricas o transversales en el currículo de TI
- 3.1.2. **(CONOC TRANSV)** Conocimientos de carácter transversal, esto es, las habilidades que se adquieren independientemente de la formación específica de cada titulación.
- 3.1.3. **(ORGANIZ TRANSV)** Reuniones u otro tipo de iniciativa académica que relacione varias materias
- 3.1.4. **(SECT LAB TRANSV)** Sectores de ocupación para el traductor en los que es necesario el conocimiento de más de una disciplina
- 3.1.5. **(MAT TRANSV)** Materias o asignaturas de formación básica o general que pueden ser comunes a distintos perfiles (TI y otros perfiles)
- 3.1.6. **(MAT TRANSV OPT)** Materias que por no estar específicamente ligadas a ningún perfil se ofertan como optativas
- 3.1.7. **(EQUIPO TRANSV)** Grupo de trabajo con personas de distinto ámbito profesional que se interrelacionan para abordar un proyecto común.
- 3.1.8. **(OBJ FORM BÁSICA)** Objetivos de formación que buscan formar a profesionales con capacidades en diversas áreas de conocimiento
- 3.1.9. **(ENSEÑ ÁREAS)** Planificación de una enseñanza con docentes de diversas áreas
- 3.1.10. **(FORM PROFES)** Formación orientada a la profesionalización
- 3.1.11. **(LAB PROF TEM)** TI como ocupación que exige el conocimiento de diferentes temáticas
- 3.1.12. **(CONTEN TRANSV)** Contenidos relativos a diferentes disciplinas
- 3.1.13. **(CAPAC ADAPT)** Capacidad de adaptación a situaciones nuevas
- 3.1.14. **(INVEST TRANSV ID)** Investigación en TI que busque integración conocimientos de diversas áreas
- 3.1.15. **(METOD TRANSV)** La puesta en obra de metodologías docentes que permitan relacionar los contenidos entre materias
- 3.1.16. **(FORM VERSAT)** Formación flexible y completa que posibilita la adaptación del traductor a situaciones cambiantes y abre puertas a los traductores e intérpretes para trabajar en sectores de ocupación diversos.

- 3.1.17. (**FLEX PROF**) capacidad del traductor para adaptarse a otros contextos, asumir diversos perfiles profesionales (ya sea para favorecer la movilidad profesional entre ocupaciones o sectores profesionales del propio sujeto o porque trabaje en entornos donde se vean implicadas diversas disciplinas o especialistas de diferentes áreas).
- 3.1.18. (**VERSAT TEMA TRAD**) Flexibilidad para abordar las diferentes modalidades de traducción.
- 3.1.19. (**CAPAC BÁSICA**) La versatilidad como cualidad básica para el traductor-intérprete.
- 3.1.20. (**DIVERSIF CURR**) Diseño de un currículo en TI con una oferta amplia y variada para cubrir las distintas vías de especialización que admite el perfil profesional del traductor.

2. SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS: UNIDADES DE REGISTRO Y CONTEXTO
En esta etapa se deben identificar, definir y justificar las unidades de análisis, es decir, los elementos básicos de significación en los que se centrará el análisis. De esta forma, procedemos a la reducción de los datos del conjunto de información que nos ofrecerán las memorias de verificación. Se pueden distinguir dos tipos de unidades de acuerdo con Tejedo (2013: 100):

Unidad de registro: es la unidad de significación que vamos a codificar. Holsti (1969: 116) la define como “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada”. Es la unidad portadora de información, según Tejedo (2013: 100) que el investigador elige para analizar de forma aislada (palabra, frase, párrafo, temática...).

Por los objetivos de nuestra investigación, y por el hecho de delimitar nuestra población de estudio al ámbito nacional, los términos o lemas de búsqueda van a ser introducidos en la herramienta en español exclusivamente. Gracias al uso del carácter comodín “*”, que a la hora de la recuperación de información nos permite sustituir una palabra u obtener a partir de nuestra búsqueda los términos tal cual insertados o sus posibles derivados, como es nuestro caso en el presente trabajo. Como afirma Filatova (2010: 83):

Los sistemas de gestión terminológica actuales permiten realizar búsquedas simples y también con comodines, que consiste en introducir el lema de la palabra buscada con un asterisco y así recuperar todos los registros que contienen los caracteres introducidos. [...]

Así, las unidades terminológicas (unidades de registro) que hemos seleccionado para su extracción y la posterior obtención de líneas de concordancia son las que presentamos más abajo en la columna de la derecha de la tabla 37:

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO
1. Concepto de la ID en TI	1.1. Características de la ID	1.1.1. (INTEGR) 1.1.2. (EQUIPO ID) 1.1.3. (PRACT)	Lema interdisciplin*

	1.2. Planos de la ID en TI	SUBCATEGORÍA	<div>Interdisciplina (s)</div> <div>Interdisciplinar (es)</div> <div>Interdisciplinario/a (s)</div> <div>Interdisciplinariedad</div> <div>Interdisciplinarmente</div>
		1.2.1. (NATUR) 1.2.2. (INVEST) 1.2.3. (FLEX PROF) 1.2.4. (TRANSV CURRIC)	
VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO
2. Presencia de las variantes denominativas de la ID	2.1. Rasgos que diferencian a cada variante (medidos por el nivel de integración o “jerarquía terminológica” Klein 1990; Kaindl 1999)	a) (YUX) b) (COORD) c) (CONTEX CONFL) d) (EQUIPO MD)	Lema multidisciplin* <div> <div>Multidisciplina (s)</div> <div>Multidisciplinar (es)</div> <div>Multidisciplinario/a (s)</div> <div>Multidisciplinariedad</div> <div>Multidisciplinarmente</div> </div>
		e) (YUX CERCA)	Lema pluridisciplina* <div> <div>Pluridisciplina (s)</div> <div>Pluridisciplinar (es)</div> <div>Pluridisciplinario/a (s)</div> <div>Pluridisciplinariedad</div> <div>Pluridisciplinarmente</div> </div>
		f) (INTEGR) g) (EQUIPO ID) h) (PRACT)	[El lema de interdisciplina* ya lo hemos incluido en la variable 1 pero mantenemos sus categorías para el análisis de la variable 2]
		i) (TRANSG) j) (EQUIPO TD)	<div> <div>Transdisciplina (s)</div> <div>Transdisciplinar (es)</div> <div>Transdisciplinario/a (s)</div> </div>

			Transdisciplinariedad
			Transdisciplinarmente
			Lema transdisciplina*
		SUBCATEGORÍA	
	2.2. Planos de la ID en TI	2.2.1. (NATUR) 2.2.2. (INVEST) 2.2.3. (FLEX PROF) 2.2.4. (TRANSV)	Multidisciplina* Pluridisciplina* Transdisciplina*

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	UNIDADES DE REGISTRO
3. Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES	3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID	3.1.1. (COMP TRANSV) 3.1.2. (CONOC TRANSV) 3.1.3. (ORGANIZ TRANSV) 3.1.4. (SECT LAB TRANSV) 3.1.5. (MAT TRANSV) 3.1.6. (MAT TRANSV OPT) 3.1.7. (EQUIPO TRANSV) 3.1.8. (OBJ FORM BÁSICA) 3.1.9. (ENSEÑ ÁREAS) 3.1.10. (FORM PROFES) 3.1.11. (LAB PROF TEM) 3.1.12. (CONTEN TRANSV) 3.1.13. (CAPAC ADAPT) 3.1.14. (INVEST TRANSV ID) 3.1.15. (METOD TRANSV) 3.1.16. (FORM VERSAT) 3.1.17. (FLEX PROF) 3.1.18. (VERSAT TEMA TRAD) 3.1.19. (CAPAC BÁSICA) 3.1.20. (DIVERSIF CURR)	Transversal* Versátil* Flexib*

Tabla 37. Identificación de unidades de registro para el análisis del corpus VERIFID.

Unidad de contexto: sirve de unidad de comprensión para poder codificar la unidad de registro. Estas unidades fijan límites a la información contextual que puede incorporarse a la unidad de registro (Krippendorff 1997: 85). Normalmente, si se elige por ejemplo la palabra como unidad de registro, la unidad de contexto será la frase, pero en nuestro estudio nos interesa observar, además de la oración que la contiene, el párrafo en el que

se ubica que es donde, normalmente, adquiere la significación plena. Al mismo tiempo, somos conscientes de la estructura interna de las memorias de verificación, compuestas por diversos apartados que son, a su vez, como una especie de “microdiscursos” provistos de significado completo en sí mismos. En casos donde las unidades de registro aparezcan en frases desprovistas de un contexto para poder analizar el uso y significado de estas unidades, recurriremos a identificar la unidad de contexto (párrafo) y, si fuera necesario, la sección del documento donde se ubican.

3. CODIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DE REGISTRO

Esta etapa tiene lugar en el momento posterior a la extracción terminológica cuando nos disponemos a presentar los resultados. Mediante la codificación, se asignan los códigos que hemos establecido arriba (tabla 36 y 37) a cada categoría después de explorar el material de análisis. De este modo, tras interpretar el significado de las unidades de análisis (los términos de búsqueda en su contexto de uso) podemos asignar o vincular las unidades de registro en categorías, esto es, clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tema (en el capítulo 6 esta etapa se corresponde con la denominación “Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto”).

5.2.6. Etapas del análisis del corpus VERIFID

En este último apartado describiremos las etapas de las que va a constar nuestro análisis en el capítulo 6. Pondremos como ejemplo el análisis de la primera variable (Concepto de la ID en TI) para ilustrar cómo vamos a proceder.

- 1) En primer lugar, estudiaremos el corpus a nivel macro (esto es, el total de 17 memorias Verifica) con la herramienta *Concordance*. El objetivo aquí es introducir el lema de búsqueda en la herramienta (p.ej. interdisciplina*) para saber qué palabras se usan para la ID (sustantivos, adjetivos, adverbios) y de esta forma fijar las unidades de registro con las que vamos a trabajar en esa variable.

Además, en esta primera aproximación hacemos un recuento de la frecuencia de uso de cada variante de ID (*Concordance hits*), esto es, el número de concordancias u ocurrencias en el corpus.

- 2) Como para darle valor a estos resultados obtenidos necesitamos filtrar por el contexto de uso, ahora examinamos el corpus a nivel micro (para cada universidad de manera individual). Así, filtramos la frecuencia de aparición de cada unidad de registro por contexto, para lo que utilizamos la herramienta *Concordance KWIC* (vemos las palabras clave de búsqueda en su contexto).

Por un lado, observamos las unidades de registro en contexto (en oración pero también en párrafo o sección) y descartamos, como consecuencia, las repeticiones

de contextos o los que no consideremos relevantes para nuestro estudio (por ser ajenos a la TI o por resultar imprecisos porque no ayuden a identificar el significado). De esta forma obtenemos una frecuencia de uso con un número total de resultados filtrados por contexto y por universidad.

- 3) En esta fase, describimos los contextos de uso más significativos para este fenómeno (la ID en la variable 1). Nos servimos de las categorías que hemos creado para, una vez explorado la unidad de registro en el contexto de uso, asignarle una categoría que le dé sentido con respecto a la teoría revisada. Este es el momento de la codificación.

Después recontamos qué categorías son más frecuentes a nivel macro y después por universidad, nivel micro.

- 4) Por último, analizamos las colocaciones para cada una de las unidades de registro. Para ofrecer el resumen de las colocaciones más relevantes para estas unidades de registro nos servimos de la herramienta *Collocates* y después representamos el conjunto de colocaciones para cada unidad de registro. Gracias al análisis inicial de concordancias, conocemos los contextos de uso y somos capaces de verificar rápidamente las colocaciones más relevantes para los términos seleccionados. En el caso de los adjetivos, por ejemplo, nos interesa examinar qué palabra o palabras están en su cotexto a la izquierda (normalmente sustantivos u otro adjetivo). Para la variable 1, hemos indicado al programa que nos ordene los resultados de mayor a menor frecuencia de aparición (*Sort by Freq*) y que nos recupere una lista con las dos palabras a la izquierda más próximas (2L) para los adjetivos y dos a la izquierda y dos a la derecha para el resto de formas gramaticales (interdisciplinariedad e interdisciplinarmente). De igual modo, hemos escogido un mínimo de frecuencia igual o mayor a 1 (*Min. Collocate Frequency*) porque entendemos que a mayor variedad de colocaciones podemos detectar posibles significados asociados a la ID y entender mejor cómo se usan estos términos. Hay otros casos, en la variable 3 concretamente, en los que el uso de las unidades es más reducido y la herramienta *Collocates* nos recupera muchas palabras vacías de significado (preposiciones, artículos, etc.) que nos lleva más tiempo distinguir las colocaciones. Es por eso que nos servimos de los contextos vistos en las concordancias para determinar las palabras con las que aparecen más próximas.

5.3. Conclusiones Capítulo 5

La inclusión de este capítulo, que abre el bloque III de la tesis doctoral, ha sido fundamental como eje central del trabajo por las fases que hemos cubierto dentro del proceso. En la primera parte hemos abordado las siguientes cuestiones:

- Hemos definido el problema de investigación como sigue: observar y analizar, a partir de la terminología empleada, las marcas de ID en el corpus de memorias Verifica de los Grados en TI de las Universidades públicas españolas (corpus VERIFID), para describir tanto la frecuencia de aparición de los términos seleccionados como el significado que adquieren en cada contexto de uso.
- Una vez contextualizado el problema de investigación (con origen en la necesidad o realidad de los traductores en puestos de trabajo afines y con la ID como objeto cadente de debate tanto en nuestra disciplina como en otros campos), hemos procedido a la formulación de los objetivos. En primer lugar, partimos del planteamiento general del problema, del que mediante su enunciación de preguntas de investigación se han materializado en objetivos generales y específicos que verbalizan cómo vamos a lograr los propósitos del trabajo.

Podemos resumir los objetivos generales en torno a los que gira nuestra investigación, inspirados en el marco teórico provisto en los bloques I y II:

- a) Describir las características que se atribuyen al concepto de ID en la descripción de la oferta formativa en TI en el corpus VERIFID.
 - b) Describir las variantes denominativas de la ID que encontramos en el corpus VERIFID.
 - c) Analizar la manifestación de la ID en TI a través de los instrumentos propuestos desde Bolonia en el corpus VERIFID.
- A partir del último objetivo de investigación, el análisis de instrumentos que abren vías para el fomento de la ID en el marco del EEES, surge la necesidad de crear un corpus *ad hoc* (DOBTI) para completar los datos que nos proporciona VERIFID para esta última dimensión de estudio. Para ello, realizaremos un mapa del catálogo oficial de dobles titulaciones en TI en España, de forma que contribuyamos a avanzar en el conocimiento de la oferta de dobles grados que fomentan la combinación de otros estudios con TI, al hilo de la escasez de trabajos sobre esta realidad, objeto actual de debate e interés (Ortega 2017).

Por lo tanto, en vista de los propósitos de la investigación, determinamos el enfoque mixto del presente estudio de corte descriptivo, en función de las tres variables que Grotjahn (1987) establece:

- a. Método o diseño: *no experimental*
- b. Tipo de datos: *cuantitativos y cualitativos*

c. Tipo de análisis: *parcialmente estadístico con predominio del interpretativo-cualitativo*

Hemos determinado, pues, la **posición que adoptamos como investigadores** en el proceso: no seremos meros observadores, sino que interpretaremos los resultados del estudio empírico siguiendo las fases propias de la técnica del análisis de contenido y construyendo la realidad desde nuestro conocimiento del fenómeno.

En la segunda parte del capítulo relativa al diseño del estudio, hemos seleccionado la metodología de corpus, que se presentó como el método más indicado para cumplir nuestras necesidades de investigación, por su carácter empírico y de observación de datos reales en un contexto comunicativo preciso. Por un lado, hemos descrito el corpus DOBTI y la metodología para el acceso al catálogo oficial de dobles titulaciones, así como para la elaboración del mapa de DT en TI en España.

Por otro, nos hemos centrado en la descripción y metodología para nuestro corpus principal de estudio: VERIFID. Para este corpus las memorias Verifica de los grados en TI en las Universidades públicas españolas se convierten en el material de análisis que representa la población objeto de estudio. Para su procesamiento, usaremos la herramienta informática AntConc, principalmente mediante sus funciones de análisis de concordancias y colocaciones para examinar, por un lado, la frecuencia de uso de los términos y, por otro, los significados en contexto de los términos que porten marcas de ID (de acuerdo con las conclusiones establecidas en la reflexión teórica y bibliográfica).

Asimismo, hemos descrito la técnica de análisis textual más propicia para nuestro empeño, el análisis de contenido, que nos ha servido de ayuda metodológica en nuestro estudio cualitativo. Nos hemos servido de su carácter sistemático para justificar los pasos en la preparación previa a la extracción terminológica a través de la creación de categorías y unidades de análisis, que han quedado debidamente justificados en este capítulo. Estos elementos serán, además, los que nos ayuden a estructurar la información y presentar los resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Finalmente, las tareas centrales del estudio empírico como son la recogida de datos, su análisis y presentación serán expuestas en el capítulo 6, para más tarde cerrar la tesis doctoral con las principales conclusiones de la investigación en el capítulo 7.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CORPUS VERIFID



CAPÍTULO 6 **Variable 1**

EL CONCEPTO DE LA ID EN TI

6.1. VARIABLE 1

CONCEPTO DE LA ID EN TI

De acuerdo con los objetivos asociados a esta variable 1, nuestra pretensión es identificar la presencia de la ID en el corpus mediante este análisis. Para ello, en primer lugar, realizaremos la búsqueda del término ID y sus derivados (interdisciplina, interdisciplinar, interdisciplinariedad, etc.). Resultan pues los siguientes derivados del lema interdisciplina*: interdisciplina, interdisciplinar, interdisciplinario/a, interdisciplinariedad, interdisciplinarmente.

❖ V1.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de *hits*) para el lema interdisciplina* (ID y derivados)

17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE <i>HITS</i>
	Interdisciplina (s)	0
	Interdisciplinar (es)	93
	Interdisciplinario/a (s)	15
	Interdisciplinariedad	3
	Interdisciplinarmente	1
TOTAL	Interdisciplina*	112
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Interdisciplina*	26

Tabla 38. Nº de concordancias para el lema interdisciplina*.

Después de hacer el recuento de las variantes del lema interdisciplina* en el corpus VERIFID y registrar un total de 112 apariciones de un total de 830 045 palabras que tiene el corpus, realizamos ahora un análisis de los términos en contexto por universidad para descartar repeticiones e imprecisiones por tratarse de realidades ajenas a la TI o por no ayudarnos a identificar el significado de la ID (texto en gris dentro de las celdas de contexto). De esta forma, conseguiremos el número total de resultados filtrados para observar los diferentes usos de ID y variantes en TI (sombreados en color verde). Así, eliminamos las repeticiones del mismo contexto (por ejemplo, “Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar” en UJI con 25 *hits*)¹¹⁵, con el fin de filtrar el resultado total (fila “Total” en verde) y representar después gráficamente la frecuencia con que cada universidad usa el término ID y derivados en contextos diferentes (véanse gráficos 42

¹¹⁵ El número que aparece entre paréntesis después de cada frase o párrafo en la columna “Contexto” se refiere al número de veces que se repite el mismo contexto. Contabilizaremos estas repeticiones como “1”, con el fin de eliminar estos resultados idénticos y contarlos solo como un único contexto de uso (la suma de estos totales filtrados por universidad será el número de total *hits* filtrados por contexto del nivel macro).

“frecuencia de uso del término ID - total *hits* I” y gráfico 43 “frecuencia de uso del término ID y derivados - *hits* filtrados II”).

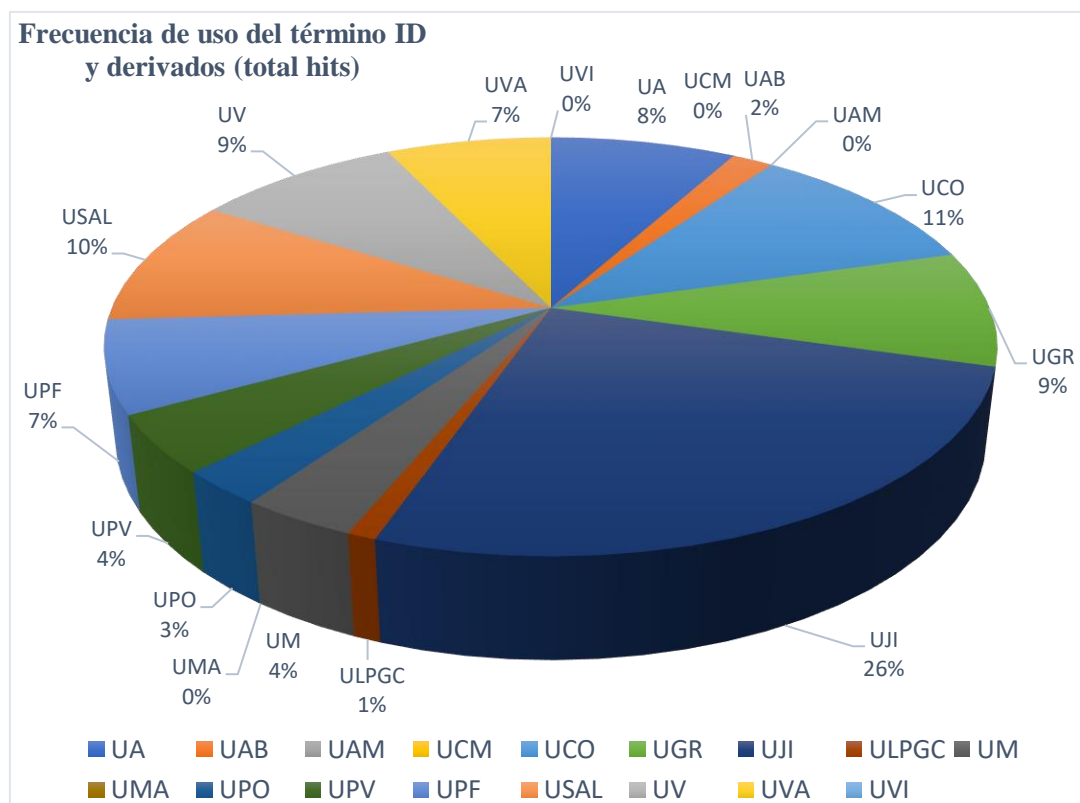


Gráfico 42. Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad (total *hits* sin filtrar).

En el gráfico anterior está representada la frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad sobre el total de número de palabras del corpus.

Breve reseña: Se observa cómo la aparición de lemas vinculados a la ID es superior en la UIJ (26 %), seguida de la UCO (11 %), pero con menos de la mitad de apariciones. Para elaborar esta figura hemos utilizado los valores de *hits* sin filtrar indicados en las tablas que siguen en el apartado V1.2. (por ejemplo, 9 para UA, 2 para UAB). Al finalizar el filtrado a nivel micro (V1.2.), presentamos un segundo gráfico “Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad (*hits* filtrados)” donde veremos cómo estos porcentajes varían al filtrar los contextos según hemos anunciado arriba (en el caso de la UIJ el resultado desciende del 26 % al 8 %).

❖ V1.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales.

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UA	Interdisciplina*	9	-[...] las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinarias del campo de la traducción.</i> (7) -[...] El programa se realiza a través de un <i>estudio interdisciplinar</i> de cada caso en el que se detectan las necesidades específicas, [...] [contexto de alumnos con discapacidad] -Mostrar interés por <i>integrar interdisciplinariamente los conocimientos documentales</i> adquiridos con otras materias aplicadas a la traducción.
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UAB	Interdisciplina*	2	- Minor en estudios de género La Universitat Autònoma de Barcelona impulsa el desarrollo de la formación sobre igualdad entre hombres y mujeres y perspectiva de género en la docencia y la investigación a través de la creación de un Minor de Estudios de Género, de carácter interdisciplinario y transversal, coordinado por la Facultad de Filosofía y Letras. Este Minor interdisciplinario es fruto del Plan de Igualdad de la UAB, eje 4, página 26, que hace referencia a la “Promoción de la perspectiva de género en los contenidos de la enseñanza y de la investigación” [...]
TOTAL		0	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UAM	Interdisciplina*	0	
TOTAL		0	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UCM	Interdisciplina*	0	
TOTAL		0	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UCO	Interdisciplina*	12	<p>-[...] Capacidad de trabajar en un <i>equipo interdisciplinar</i>.</p> <p>-Capacidad para el trabajo en equipo y la toma de decisiones en <i>contextos internacionales e interdisciplinares</i>.</p> <p>-[...] corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinares</i>. (1) [...] Traductología y otras aproximaciones interdisciplinares. (8)</p> <p>-[...] desarrollar los estudios sobre las mujeres desde una <i>perspectiva interdisciplinar</i> en el campo de la investigación científica y de la docencia [...] [no es un contexto de la TEI]</p>
TOTAL		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UGR	Interdisciplina*	10	<p>- [...] Ser capaz de trabajar en un <i>equipo de carácter interdisciplinar</i>. (5)</p> <p>- [...] Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinares</i>. (3) [...] - 5.5.1.3. CONTENIDOS – Aproximaciones interdisciplinares a la Traducción e Interpretación. (1)</p> <p>- Una disciplina necesita una base teórica que la justifique y, dadas las <i>características de interdisciplinariedad de estos estudios</i>, no podemos obviar una formación en “Contenidos Instrumentales”. (1)</p>
TOTAL		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UJI	Interdisciplina*	29	<p>-Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar (25) [...] Trabajar en un <i>equipo interdisciplinar</i> y gestionar proyectos <i>en los que participan distintos tipos de profesionales</i>. (2)</p> <p>-Situaciones en las que el alumno debe explorar y trabajar un problema práctico aplicando e <i>integrando conocimientos interdisciplinares</i>. (1)</p> <p>-La OPGM tiene <i>carácter interdisciplinar</i> y sus actividades se integran en las siguientes disciplinas: seguridad en el trabajo, higiene industrial, [...] (1)</p>
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
ULPGC	Interdisciplina*	1	-B) Competencias transversales personales [...] 4. Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. 5. Habilidades en las relaciones interpersonales. 6. Trabajo en equipo. 7. Trabajo en un contexto internacional. 8. Trabajo en un <i>equipo de carácter interdisciplinar</i> .
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UMA	Interdisciplina*	0	
TOTAL		0	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UM	Interdisciplina*	4	-Una de las características tanto de la titulación actual como del Grado que proponemos es su <i>naturaleza interdisciplinar</i> , es decir, en su docencia participan una decena de áreas de conocimiento con distintos porcentajes de carga docente. (1) -[...] A su vez, capacita para entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas; así como, habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo, para desempeñar una <i>positiva labor transversal e interdisciplinar</i> en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la labor del traductor e intérprete. (3)
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UPO	Interdisciplina*	3	-Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinares</i> . [...] - Ser capaz de desenvolverse en las distintas ramas de la Lingüística Aplicada, la Traductología y otras aproximaciones <i>interdisciplinares</i> . (2) -Nuestra universidad se integra en un modelo de Campus Único que pretende lograr la mayor <i>permeabilidad interdisciplinaria</i> posible <i>al integrar las funciones</i> sociales, docentes, de investigación, [...] (1)
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UPV	Interdisciplina*	5	<ul style="list-style-type: none"> • 3.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES G007 – Capacidad de trabajo individual y de trabajo en equipo (específico e interdisciplinar), de toma de decisiones y gestión de proyectos, así como de los aspectos económicos y prácticos de la profesión. (5)
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UPF	Interdisciplina*	8	<p>-Capacidad de trabajo en <i>contextos internacionales e interdisciplinares</i>. (1)</p> <p>-<i>Actividades interdisciplinarias e integradoras</i> [...] El objetivo de esta actividad es constituirse en un espacio de aprendizaje que permita fomentar la interrelación de los aprendizajes desde una perspectiva de síntesis y de aplicación. (1)</p> <p>-[...] en los próximos años la Facultad se trasladará a un campus nuevo de la Comunicación, en el que se pretende incrementar y diversificar las posibilidades de formación interdisciplinaria entre los estudiantes. (2)</p> <p>-[...] con la apertura de miras y la interdisciplinariedad que esto supone [contexto relacionado con la Lengua de Signos] (2)</p> <p>- Fomentar la creación de redes de innovación docente y de investigación educativa [...] orientadas al desarrollo de líneas de investigación en innovación docente <i>de carácter transversal e interdisciplinario</i>.</p> <p>-Tendencias actuales y modelos teóricos, desde una <i>perspectiva interdisciplinaria</i>.</p>
TOTAL		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
USAL	interdisciplina*	11	<p>-[Documentación aplicada a la traducción] resulta imprescindible ya que la documentación es un aspecto fundamental para la labor de traducción e interpretación. Su <i>carácter transversal e interdisciplinar</i>, presente en toda actividad de traducción o interpretación, recomienda que se haga una primera aproximación rigurosa a ella en los inicios del Grado. Debe proporcionar al alumnado las competencias necesarias en el uso, conocimiento y evaluación de las fuentes de información especializadas en el ámbito de las Ciencias, las Ciencias Sociales y las Humanidades. (1)</p> <p>-Capacidad de trabajo individual y en equipo en <i>contextos interdisciplinares</i>. (4) - [...] además del desarrollo de todas las competencias transversales personales (compromiso ético, razonamiento crítico, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en equipo, trabajo en un <i>contexto internacional o interdisciplinar</i>) requieren de esta capacidad, de manera que los graduados “tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. (1)</p> <p>-Trabajo en un equipo <i>de carácter interdisciplinar</i>. (3)</p> <p>-[...] los estudios de Traducción e Interpretación cuentan con una amplia tradición en Europa y en España en particular. El éxito profesional de los licenciados, la gran satisfacción general con los estudios y una <i>investigación interdisciplinar y aplicada</i> que crece a pasos agigantados justifican la existencia y la insistencia en el desarrollo de grados y posgrados en este ámbito. (1)</p> <p>- [Optatividad] > Esta concepción de la Licenciatura respondía a la firme convicción de los redactores de esos primeros planes de estudios de que quienes se forman en Traducción e Interpretación necesitan adquirir una serie de conocimientos y destrezas suplementarias que les doten de unas <i>competencias</i> que son, en muchos casos, interdisciplinares. El Libro Blanco de Traducción e Interpretación incide en este aspecto. [...] (1)</p>
TOTAL		5	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UV	interdisciplina*	10	-Desarrollo de habilidades comunicativas y de la capacidad de trabajo en <i>equipos interdisciplinares y la capacidad de trabajo en un contexto internacional</i> . (10)
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UVA	interdisciplina*	8	-Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado. (6) -Bases de datos en línea. Se dispone de bases de datos donde buscar información bibliográfica especializada para trabajos de investigación. Se puede acceder a estos recursos a través de un Listado Alfabético o Temático (Ciencias jurídicas y legislación; Ciencias y tecnología; Economía y empresa; Humanidades; Interdisciplinares). (1)
TOTAL		1	*1 hit mal codificado en .txt

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i>	CONTEXTO
UVI	interdisciplina*	0	
TOTAL		0	

❖ V1.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad

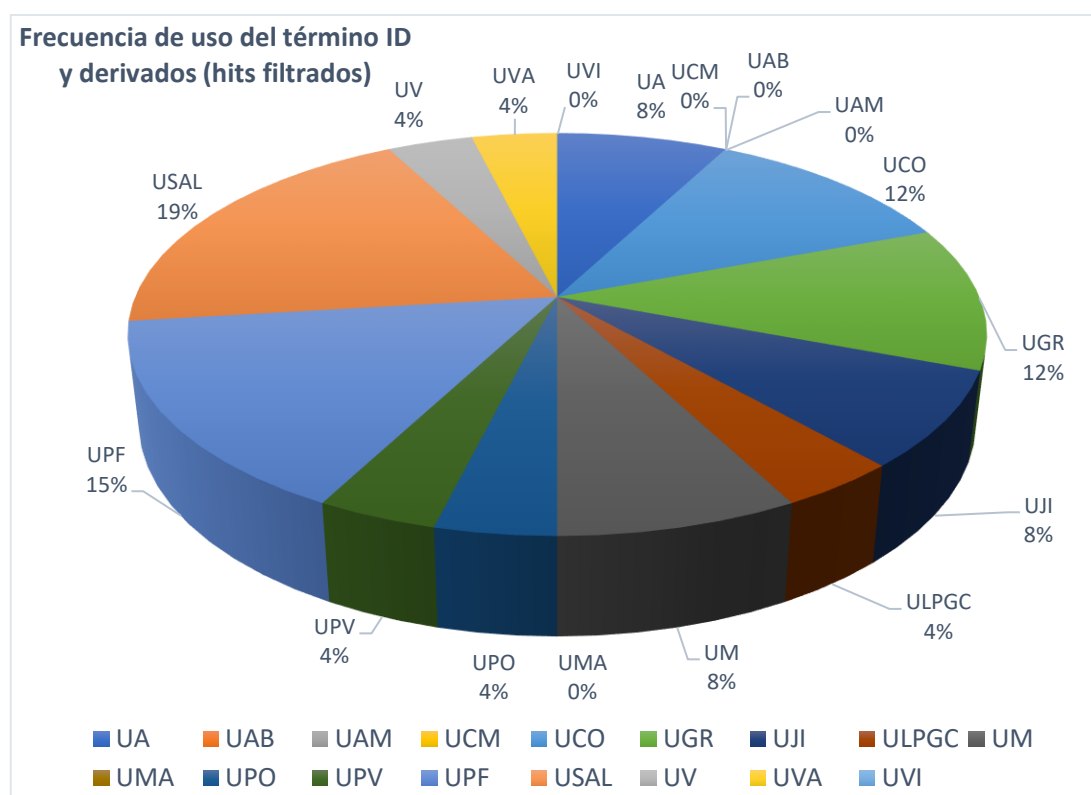


Gráfico 43. Frecuencia de uso del término ID y derivados por universidad (*hits* filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).

En el gráfico 43 quedan representadas las Universidades públicas españolas que ofertan el Grado en TI en nuestro corpus VERIFID por su frecuencia de aparición del término ID y derivados en diferentes contextos de uso. Así pues, para obtener los valores de este gráfico para cada institución, hemos contabilizado una sola vez los contextos que se

repiten y hemos seleccionado únicamente aquellos que se refieren a la TI o nos sirven para comprobar el significado que se le atribuye a la ID y derivados en la redacción de estas memorias.

Observamos que las universidades que emplean estas unidades de registro con más asiduidad son la USAL (19 %) y la UPF (15 %), seguidas con un valor del 12 % por la UGR y la UCO. En cambio, son cinco las universidades para las que no recuperamos ningún resultado, concretamente las siguientes: UAB, UAM, UCM, UMA y UVI.

No obstante, no solo nos interesa examinar la frecuencia de uso de estas unidades. Como detallábamos en nuestros objetivos, pretendemos describir los contextos de uso de este fenómeno y, con ellos, las características esenciales que se asignan al concepto de la ID en el corpus VERIFID. Para la detección de estas características, haremos uso de las categorías que hemos creado según nuestro marco teórico.

❖ V1.4. Descripción de los contextos de uso más significativos¹¹⁶ para la ID en VERIFID

En este apartado vamos a describir los contextos de uso más relevantes para el concepto de la ID en nuestro corpus VERIFID. Para ello, nos serviremos de las categorías que hemos establecido en el capítulo 5 como parte de la metodología propia del análisis de contenido e iremos asignando cada unidad de registro a una categoría específica según su contexto.

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS
1. Concepto de la ID en TI	1.1. Características de la ID	1.1.1. (INTEGR) 1.1.2. (EQUIPO ID) 1.1.3. (PRACT)
		SUBCATEGORÍA
	1.2. Planos de la ID en TI	1.2.1. (NATUR) 1.2.2. (INVEST) 1.2.3. (FLEX PROF) 1.2.4. (TRANSV)

Tabla 39. Categorías para los ítems 1.1. y 1.2. de la variable 1 “Concepto de la ID en TI”.

¹¹⁶ De los contextos que hemos obtenido en nuestro primer vaciado a nivel micro (por universidad) hemos descartado todos aquellos que se refieren a realidades ajenas a la TI (p.ej. UJI – OPGM (Organización de Prevención y Gestión Medioambiental) tiene carácter interdisciplinar) o son imprecisos ya que no nos ayudan a identificar el significado de la ID (p. ej. UPF - Tendencias actuales y modelos teóricos, *desde una perspectiva interdisciplinaria*).

❖ **Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)**

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE LA ID EN VERIFID (CATEGORÍAS)
UA	- Conocer los aspectos teóricos, las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinarias del campo de la traducción.</i>	NATUR
	- Mostrar interés por <i>integrar interdisciplinariamente los conocimientos documentales</i> adquiridos con otras materias aplicadas a la traducción.	INTEGR
UCO	-[...] Capacidad de trabajar en un <i>equipo interdisciplinar.</i>	EQUIPO ID
	-Capacidad para el trabajo en equipo y la toma de decisiones en <i>contextos internacionales e interdisciplinarios.</i>	FLEX PROF
	-[...] corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinarias.</i> [...] Traductología y otras aproximaciones <i>interdisciplinarias.</i>	NATUR
UGR	- [...] Ser capaz de trabajar en un <i>equipo de carácter interdisciplinar.</i>	EQUIPO ID
	- [...] Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinarias.</i> [...] - 5.5.1.3. CONTENIDOS – Aproximaciones <i>interdisciplinarias</i> a la Traducción e Interpretación.	NATUR
	- Una disciplina necesita una base teórica que la justifique y, dadas las <i>características de interdisciplinariedad de estos estudios</i> , no podemos obviar una formación en “Contenidos Instrumentales”.	NATUR
UJI	-Trabajo en un equipo de carácter <i>interdisciplinar.</i>	EQUIPO ID
	-Situaciones en las que el alumno debe explorar y trabajar un problema práctico aplicando e <i>integrando conocimientos interdisciplinarios.</i>	INTEGR PRACT
ULPGC	8. Trabajo en un <i>equipo de carácter interdisciplinar.</i>	EQUIPO ID
UM	-Una de las características tanto de la titulación actual como del Grado que proponemos es su <i>naturaleza interdisciplinar</i> , es decir, en su docencia participan una decena de áreas de conocimiento con distintos porcentajes de carga docente.	NATUR
	-[...] A su vez, capacita para entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas; así como, habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo, para desempeñar una <i>positiva labor transversal e interdisciplinar</i> en los diferentes contextos en los que se	FLEX PROF

	desenvuelve la labor del traductor e intérprete.	
UPV	<p>• 3.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES</p> <p>G007 – Capacidad de trabajo individual y de trabajo en equipo (específico e interdisciplinar), de toma de decisiones y gestión de proyectos, así como de los aspectos económicos y prácticos de la profesión.</p>	EQUIPO ID
UPO	- Conocer las corrientes traductológicas actuales y otras <i>aproximaciones interdisciplinares</i> . [...] - Ser capaz de desenvolverse en las distintas ramas de la Lingüística Aplicada, la Traductología y otras aproximaciones interdisciplinares .	NATUR
UPF	-Capacidad de trabajo en <i>contextos internacionales e interdisciplinares</i> .	FLEX PROF
	- <i>Actividades interdisciplinarias e integradoras</i> [...] El objetivo de esta actividad es constituirse en un espacio de aprendizaje que permita fomentar la interrelación de los aprendizajes desde una perspectiva de síntesis y de aplicación.	INTEGR
	-[...] en los próximos años la Facultad se trasladará a un campus nuevo de la Comunicación, en el que se pretende incrementar y diversificar las posibilidades de formación interdisciplinaria entre los estudiantes.	TRANSV
	- Fomentar la creación de redes de innovación docente y de investigación educativa [...] orientadas al desarrollo de líneas de investigación en innovación docente <i>de carácter transversal e interdisciplinario</i> .	INVEST
USAL	-[Documentación aplicada a la traducción] resulta imprescindible ya que la documentación es un aspecto fundamental para la labor de traducción e interpretación. Su <i>carácter transversal e interdisciplinar</i> , presente en toda actividad de traducción o interpretación, recomienda que se haga una primera aproximación rigurosa a ella en los inicios del Grado.	TRANSV
	-Capacidad de trabajo individual y en equipo en <i>contextos interdisciplinares</i> .	FLEX PROF
	-Trabajo en un equipo <i>de carácter interdisciplinar</i> .	EQUIPO ID
	-[...] los estudios de Traducción e Interpretación cuentan con una amplia tradición en Europa y en España en particular. El éxito profesional de los licenciados, la gran satisfacción general con los estudios y una <i>investigación interdisciplinar y aplicada</i> que crece a pasos agigantados justifican la existencia y la insistencia en el desarrollo de grados y posgrados en este ámbito.	INVEST

	- [Optatividad] Esta concepción de la Licenciatura respondía a la firme convicción de los redactores de esos primeros planes de estudios de que quienes se forman en Traducción e Interpretación necesitan adquirir una serie de conocimientos y destrezas suplementarias que les doten de unas <i>competencias</i> que son, en muchos casos, interdisciplinares . El Libro Blanco de Traducción e Interpretación incide en este aspecto. [...]	TRANSV
UV	-Desarrollo de habilidades comunicativas y de la capacidad de trabajo en <i>equipos interdisciplinares</i> y la capacidad de trabajo en un contexto internacional.	EQUIPO ID
UVA	-Bases de datos en línea. Se dispone de bases de datos donde buscar información bibliográfica especializada para trabajos de investigación. Se puede acceder a estos recursos a través de un Listado Alfabético o Temático (Ciencias jurídicas y legislación; Ciencias y tecnología; Economía y empresa; Humanidades; Interdisciplinares).	2.1.1. a) (YUX) ¹¹⁷
Total	26 contextos	

En la tabla anterior exponemos los 26 contextos por universidad que han resultado del proceso de filtrado a nivel micro. A partir de las categorías (y subcategorías) creadas para esta variable 1 (véase tabla *Categorías para los ítems 1.1. y 1.2. de la variable 1 “Concepto de la ID en TI”*), hemos ido asignando una categoría (columna de la derecha) para cada unidad de contexto y de registro (en negrita) de la columna de la izquierda. En función de esta codificación, pasaremos ahora a hacer el recuento de las categorías más frecuentes a nivel macro y después por Universidad (nivel micro).

❖ V1.4. Nivel macro: Resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia

En este apartado buscamos determinar qué categorías son más frecuentes para la variable 1 “Concepto de la ID en TI” (ítems 1.1. y 1.2.). A continuación presentamos la frecuencia de uso por universidad para cada una de estas categorías:

ÍTEM	CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE USO	UNIV.
1.1. Características de la ID	INTEGR	3	UA; UJI; UPF
	EQUIPO ID	7	UCO; UGR; UJI; ULPGC; UPV; USAL, UV
	PRACT	1	UJI
	SUBCATEGORÍA		
1.2. Planos de la ID en TI	NATUR	6	UA; UCO; UGR (2); UM; UPO

¹¹⁷ En este caso, “interdisciplinares” se utiliza con un significado que atribuimos al término MD (variable 2). De ahí que le hayamos asignado el color rojo.

	INVEST	2	UPF; USAL
	FLEX PROF	4	UCO; UM; UPF; USAL
	TRANSV	3	UPF; USAL (2)

Representamos, a continuación, el recuento registrado en la tabla anterior en el siguiente gráfico. Los datos anteriores nos servirán para el análisis macro (principales contextos de uso/categorías de la ID en VERIFID) y micro (contextos de uso/categorías de la ID en VERIFID por Universidad):

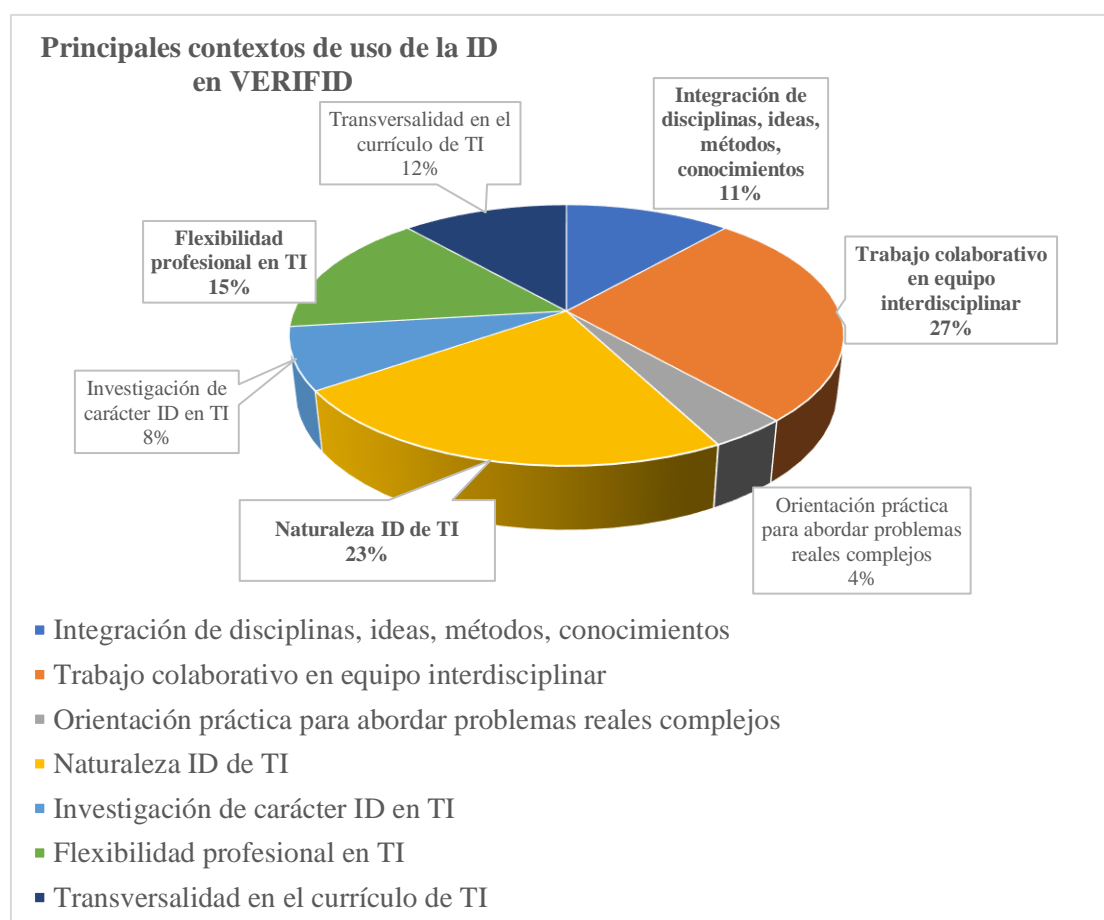


Gráfico 44. Principales contextos de uso de la ID en VERIFID.

Análisis de los contextos de uso de la ID en VERIFID (nivel macro)

Como observamos a partir de los datos anteriores, los contextos de uso más frecuentes para la ID corresponden a la alusión a la forma de trabajo en equipo en la que frecuentemente opera el traductor (Calvo *et al.* 2012; Pym 1998; Way 2004) interactuando con profesionales de otras áreas, y a la naturaleza ID de la TI (27 % y 23 % respectivamente). Por una parte, hemos de subrayar que el equipo interdisciplinar es aquel que está formado por diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma interdependiente e interactúan entre ellos para intercambiar la información de forma

sistemática, con una metodología de trabajo compartida y objetivos conjuntos, en un intento consciente de conseguir la integración del conocimiento (Botterill y de la Harpe 2010: 79; O'Donnell *et al.* 1997: 2). En las memorias analizadas es cierto que el contexto donde aparece la expresión “equipo interdisciplinar” no nos ofrece más información sobre el objetivo y la composición de este trabajo colaborativo, por lo que no podemos asegurar que se fomente la ID o que pueda calificarse de “interdisciplinar” un equipo por el simple hecho de adoptar esta forma de trabajo. Además, de acuerdo con O'Donnell *et al.* (*ibid.*), debido a variables como la cantidad de tiempo que exige esta cooperación, entre otras, son escasos los grupos que consiguen esta integración.

La categoría que sigue a la anterior en porcentaje de frecuencia es la naturaleza ID de la TI (23 %). Debemos aclarar que los contextos más frecuentes bajo esta etiqueta se refieren a “aproximaciones interdisciplinares”, de los que concluimos que la TI como disciplina se ha configurado gracias a la confluencia de diversas corrientes teóricas que hay que tener en cuenta para el estudio global de nuestro campo. En esta categoría NATUR también encontramos de forma expresa en la UM el término interdisciplinar en este contexto: “Una de las características tanto de la titulación actual como del Grado que proponemos es su *naturaleza interdisciplinar*, es decir, en su docencia participan una decena de áreas de conocimiento con distintos porcentajes de carga docente [...]”. Sin embargo, a raíz de estas palabras, el origen de su ID parece estar en la simple coordinación y “participación” de docentes procedentes de diversos campos, no tanto en la TI como área de conocimiento forjada al amparo de otras, como veíamos en el marco teórico. Por otra parte, en el caso de la UGR se refieren al carácter interdisciplinar de los ET para justificar el refuerzo en contenidos instrumentales en el currículo: “dadas las características de **interdisciplinariedad** de estos estudios, no podemos obviar una formación en “Contenidos Instrumentales”.

Con un 15 % se registra el significado de “flexibilidad profesional”, concretamente se repite la idea de la realidad laboral del traductor en “contextos interdisciplinares”, para los que debe estar preparado mediante su formación académica. También es cierto que en el 11 % de los casos, la ID aparece en contextos donde se habla de integración del conocimiento. Así, observamos que el verbo “integrar” o el adjetivo “integrador/a” se encuentra próximo en el cotexto de algunas búsquedas de la ID (lo veremos, de hecho, en el análisis cuantitativo de colocaciones).

Por otra parte, se hace referencia a la necesidad de una formación de carácter ID en nuestra disciplina (bajo la categoría “Transversalidad en el currículo de TI” con el 12 % de los casos recogidos). No obstante, en la memoria de la USAL se alude específicamente a la optatividad como medio para lograrla, no se propone expresamente una integración curricular, sino la elección de asignaturas de otras áreas para configurar el itinerario que mejor se ajuste a las preferencias del alumno. En concreto, en esta memoria, la optatividad se entiende como una vía para que el estudiante adquiera “competencias interdisciplinares” y reforzar así su perfil profesional, su empleabilidad, con el objetivo de permitirle “escoger su modo de intentar acceder al mercado” (USAL 2011: 19).

la Universidad de Salamanca se distinguió por ofrecer mucha más Libre Elección que ninguna otra carrera de Traducción e Interpretación de España. [...] Esta concepción de la Licenciatura respondía a la firme convicción de los redactores de esos primeros planes de estudios de que quienes se forman en Traducción e Interpretación necesitan adquirir una serie de conocimientos y destrezas suplementarias que les doten de unas competencias que son, en muchos casos, interdisciplinarias. [...] Sin embargo, las directrices para la elaboración de los nuevos Grados han suprimido la posibilidad de las asignaturas de Libre Elección. [...] la Facultad propone mantener en lo posible la filosofía que inspiraba el anterior sistema, concretamente solicitando que las asignaturas optativas para el alumnado puedan elegirse, con carácter excepcional, de entre las asignaturas correspondientes a las materias básicas de las cinco ramas de conocimiento (“materias de formación optativa generalista”). [...] De este modo, se busca ofrecer la formación general y específica que el mercado laboral reclama de manera insistente. Sólo así se refuerza el carácter profesionalizante vinculado a la realidad laboral que debe inspirar los nuevos grados».

USAL (*ibíd.*: 37-38)

- Los contextos de uso menos frecuentes en VERIFID para la ID son los relativos a la investigación de carácter interdisciplinar en TI (8 %) y la ID como solución para abordar problemas reales complejos en la práctica (4 %).

❖ V1.4. Nivel micro: Resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad

En este gráfico representamos la frecuencia de uso de las categorías para el concepto de la ID en TI en VERIFID por universidad:

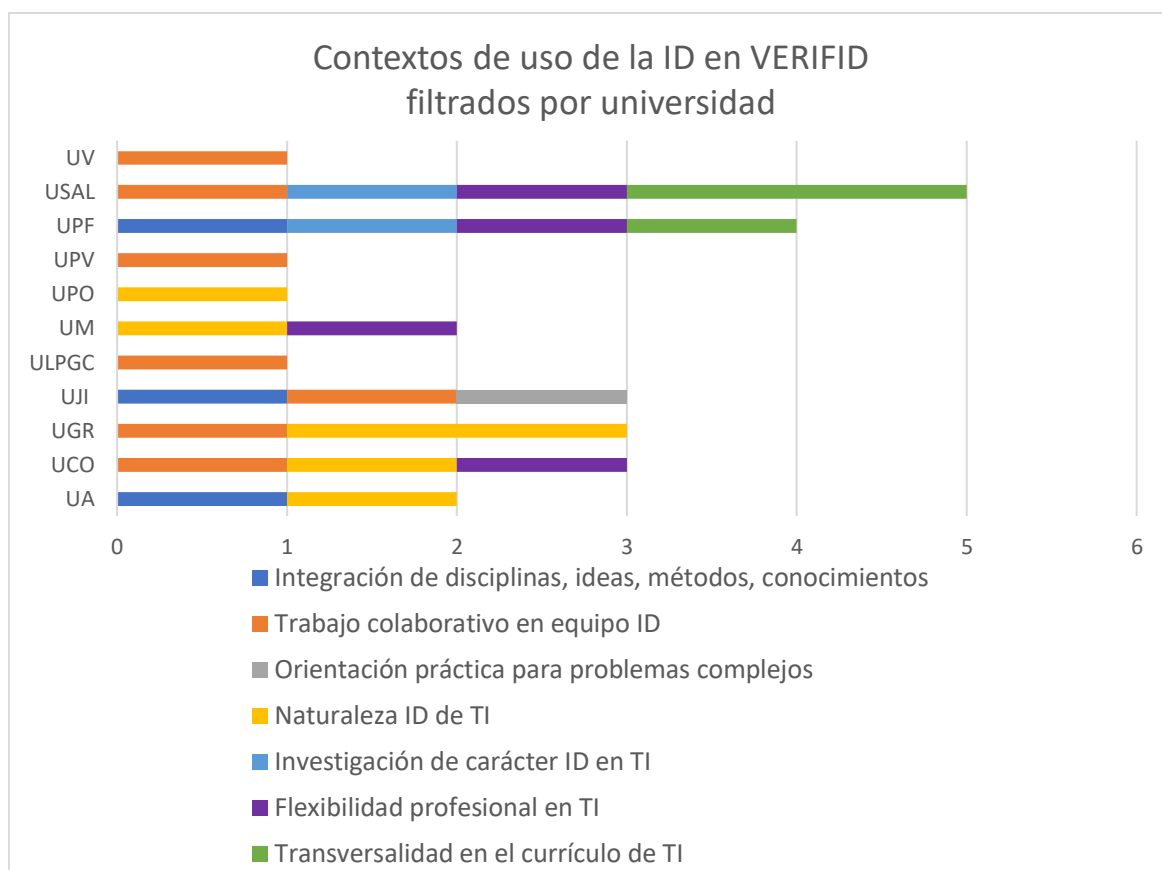


Gráfico 45. Contextos de uso de la ID en VERIFID filtrados por universidad.

En el gráfico anterior están representadas las categorías según su frecuencia de uso por universidad. Vemos que la USAL es la institución que hace un uso más variado, junto con la UPF, del término ID y derivados (esto es, 4 de las 7 posibles categorías creadas para este fenómeno). Sin embargo, la USAL tiene una mayor frecuencia de uso (5 de 26 contextos). Observamos, además, que tanto la USAL como la UPF hacen en algún momento alusión a la investigación de carácter interdisciplinar en TI y son 4 las universidades (USAL, UPF, UM y UCO) que utilizan la ID para referirse a la flexibilidad profesional del traductor. Es notable que únicamente la UJI utilice en el mismo contexto la idea de la integración de conocimientos (ID) para la categoría PRACT (orientación práctica para abordar problemas complejos) con el fin de “trabajar un problema práctico aplicando e integrando conocimientos interdisciplinares” (UJI 2013: 23).

❖ V1.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 1 (lema interdisciplina*)

En este apartado buscamos las colocaciones más frecuentes para cada uno de los términos de búsqueda (*unidades de registro*). Con este objetivo, introducimos cada una de las unidades de registro en la ventana de búsqueda dentro de la herramienta *Concordance* y presentamos los resultados como sigue:

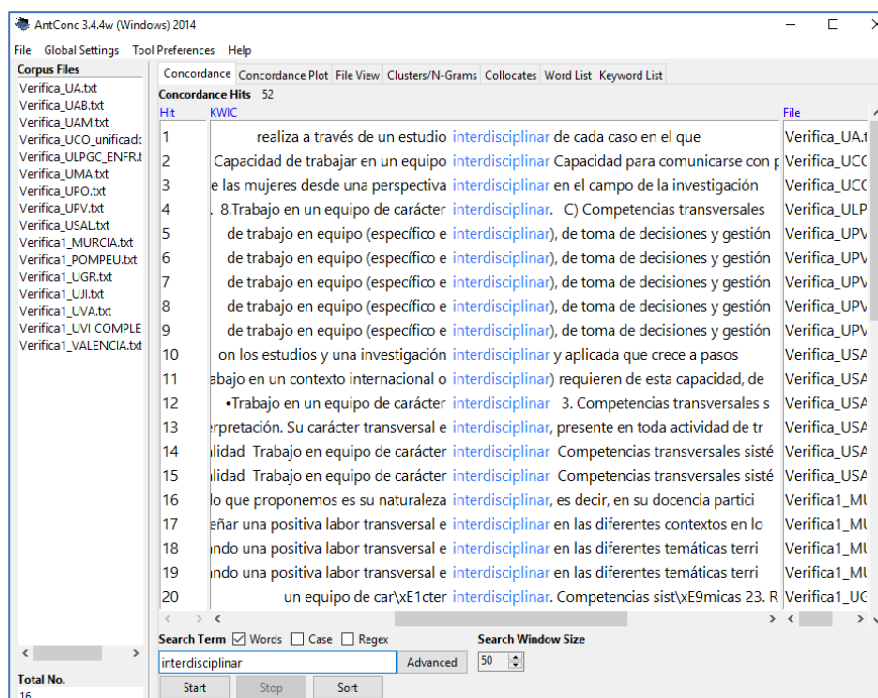


Gráfico 46. Resultados de concordancias de AntConc para “interdisciplinar”.

A continuación, ofrecemos una tabla por unidad de registro con las colocaciones señaladas en azul y el término resaltado en negrita. En la columna de la izquierda indicamos el número de resultado (se corresponde con la línea de *hit* que nos ofrece la herramienta AntConc). Hemos sombreado en gris los contextos que no son relevantes para nuestro estudio de la ID en TI.

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	INTERDISCIPLINAR	El programa se realiza a través de un estudio interdisciplinar de cada caso ¹¹⁸
2		Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
3		[...] desarrollar los estudios sobre las mujeres desde una perspectiva interdisciplinar
4, 12, 14, 15, 20-51		Ser capaz de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar . Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar .
5-9		Capacidad de trabajo individual y de trabajo en equipo (específico e interdisciplinar)
10		[...] y una investigación interdisciplinar y aplicada que crece a pasos agigantados
11		[...] trabajo en equipo, trabajo en un contexto internacional o interdisciplinar [...]
13		Su carácter [Documentación aplicada a la traducción] transversal e interdisciplinar , presente en toda actividad de traducción o interpretación [...]
16		[...] la titulación actual como del Grado que proponemos es su naturaleza interdisciplinar , es decir, en su docencia participan una decena de áreas de conocimiento.
17-19		[...] capacita para entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, desempeñando una positiva labor transversal e interdisciplinar en las diferentes temáticas territoriales que desempeña el traductor e intérprete. [...] capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo, para desempeñar una positiva labor transversal e interdisciplinar en los diferentes

¹¹⁸ Las celdas sombreadas en gris no las incluimos en el resumen posterior de colocaciones por no ser pertinente el contexto para la TI (p. ej. *hit* 1: contexto donde “estudio interdisciplinar” se refiere a un programa de apoyo a estudiantes con discapacidad).

		contextos en los que se desenvuelve la labor del traductor e intérprete.
52		La OPGM tiene carácter interdisciplinar y sus actividades se integran en las siguientes disciplinas [...]

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	INTERDISCIPLINARES	[...] y la toma de decisiones en contextos internacionales e interdisciplinares .
2 – 12 (19-22)		[...] las corrientes traductológicas actuales y otras aproximaciones interdisciplinares . Traductología y otras aproximaciones interdisciplinares . Aproximaciones interdisciplinares a la Traducción e Interpretación.
13		[...] y destrezas suplementarias que les doten de unas competencias que son, en muchos casos, interdisciplinares .
14-18		Capacidad de trabajo en contextos internacionales e interdisciplinares . Capacidad de trabajo individual y en equipo en contextos interdisciplinares
23		[...] explorar y trabajar un problema práctico aplicando e integrando conocimientos interdisciplinares .
24, ¹¹⁹ 26-30		Conocer los fundamentos interdisciplinares [de la TI] que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
31		Bases de datos en línea [...] Interdisciplinares
32-41		[...] habilidades comunicativas y de la capacidad de trabajo en equipos interdisciplinares

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1– 2	INTERDISCIPLINARIO (S)	[...] creación de un Minor de Estudios de Género, de carácter interdisciplinario y transversal , coordinado por la Facultad de Filosofía y Letras.
3		líneas de investigación en innovación docente de carácter transversal e interdisciplinario .

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	INTERDISCIPLINARIA	modelo de Campus Único que pretende lograr la mayor permeabilidad interdisciplinaria posible al integrar las funciones sociales, docentes [...]
2-3		diversificar las posibilidades de formación interdisciplinaria entre los estudiantes.
4		Tendencias actuales y modelos teóricos, desde una perspectiva interdisciplinaria .

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1 – 7	INTERDISCIPLINARIAS	-[...] las corrientes traductológicas actuales y otras aproximaciones interdisciplinarias del campo de la traducción.
8		Actividades interdisciplinarias e integradoras

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1-2	INTERDISCIPLINARIEDAD	con la apertura de miras y la interdisciplinariedad que esto supone
3		dadas las características de interdisciplinariedad de estos estudios

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	INTERDISCIPLINARMENTE	interés por integrar interdisciplinariamente los conocimientos documentales adquiridos con otras materias

¹¹⁹ Hit 25 error en la codificación a txt (no válido) – total *hits* 40.

❖ Resumen de COLOCACIONES más frecuentes para el término ID y derivados

1. INTERDISCIPLINAR¹²⁰

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Corpus Files

Verifica_UA.txt
Verifica_UAB.txt
Verifica_UAM.txt
Verifica_UCO_unificad.txt
Verifica_ULPGC_ENFR.txt
Verifica_UMA.txt
Verifica_UPO.txt
Verifica_UPV.txt
Verifica_USAL.txt
Verifica1_MURCIA.txt
Verifica1_POMPEU.txt
Verifica1_UGR.txt
Verifica1_UJI.txt
Verifica1_UVA.txt
Verifica1_UVI_COMPLE.txt
Verifica1_VALENCIA.txt

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Total No. of Collocate Types: 18 Total No. of Collocate Tokens: 104

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	30	30	0	8.73875	carácter
2	29	29	0	2.54065	de
3	9	9	0	3.97206	e
4	5	5	0	4.98342	xe
5	5	5	0	9.36522	específico
6	5	5	0	8.93498	cter
7	4	4	0	4.01755	un
8	4	4	0	10.11858	transversal
9	3	3	0	6.03112	equipo
10	2	2	0	3.35134	una
11	1	1	0	5.64517	tiene
12	1	1	0	2.07966	su
13	1	1	0	7.85985	perspectiva
14	1	1	0	1.85012	o
15	1	1	0	7.35608	naturaleza
16	1	1	0	5.22897	investigación
17	1	1	0	5.60853	internacional
18	1	1	0	3.99077	estudio

Search Term: interdisciplinar

Window Span: From... 2L To... 0

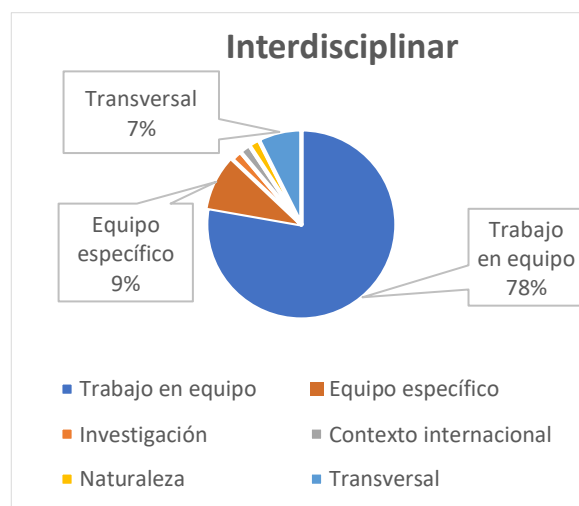
Min. Collocate Frequency: 1

Total No. 16
Files Processed

1. carácter > equipo de carácter interdisciplinar (30)
7. un > un equipo interdisciplinar (4)
6. “cter” > equipo de “carácter” interdisciplinar (5)
9. equipo > equipo interdisciplinar (3)

Gráfico 47. Colocaciones para el adjetivo “interdisciplinar”.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC. ¹²¹
INTERDISCIPLINAR	Trabajo en equipo	42
	Equipo específico	5
	Investigación	1
	Naturaleza	1
	Contexto internacional	1
	Transversal	4



¹²⁰ En el cuadro de texto que acompaña la captura de pantalla anterior indicamos cómo hemos obtenido el número de repeticiones para la colocación “trabajo en equipo”. Por motivos de codificación del texto con tildes en el programa y por recuperar un alto número de palabras vacías (preposiciones, artículos, etc.) hemos comprobado uno a uno que estos cuatro resultados corresponden todos a la mencionada colocación (en total son 42 resultados).

¹²¹ Todas las veces que estos términos aparecen como colocaciones en el corpus VERIFID para “interdisciplinar” (incluyendo repeticiones). Para estas unidades de registro de la variable 1 hemos seleccionado todas las colocaciones

2. INTERDISCIPLINARES

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.
INTERDISCIPLINARES	Aproximaciones	15
	Trabajo en equipos	10
	Fundamentos	6
	Contextos internacionales	3
	Competencias	1
	Bases de datos	1
	Integración de conocimientos	1



TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FRECUENCIA
INTERDISCIPLINARIO	Transversal	2

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FRECUENCIA
INTERDISCIPLINARIA	Formación	2
	Perspectiva	1
	Permeabilidad	1

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FRECUENCIA
INTERDISCIPLINARIAS	Aproximaciones	7
	Actividades	1
	Integradoras	1

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FRECUENCIA
----------------------	--------------	------------

que nos recuperó el programa AntConc, a excepción de aquellas que nos remitían a contextos no significativos para la TI.

INTERDISCIPLINARIEDAD	Carácter ID de los ET	1
-----------------------	-----------------------	---

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FRECUENCIA
INTERDISCIPLINARMENTE	Integración de conocimientos	1

En función de estos resultados para las colocaciones de la ID y derivados, representaremos las palabras que aparecen en el cotexto más próximo a los términos de búsqueda en los gráficos que siguen. En el primero (I) nos centramos en las formas más recurrentes para esta variable 1: los adjetivos “interdisciplinar” e “interdisciplinares”. En el segundo gráfico (II) quedan representadas las colocaciones para el conjunto de términos (ID y derivados) en el corpus VERIFID.

❖ **V1.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones para el término ID y derivados**

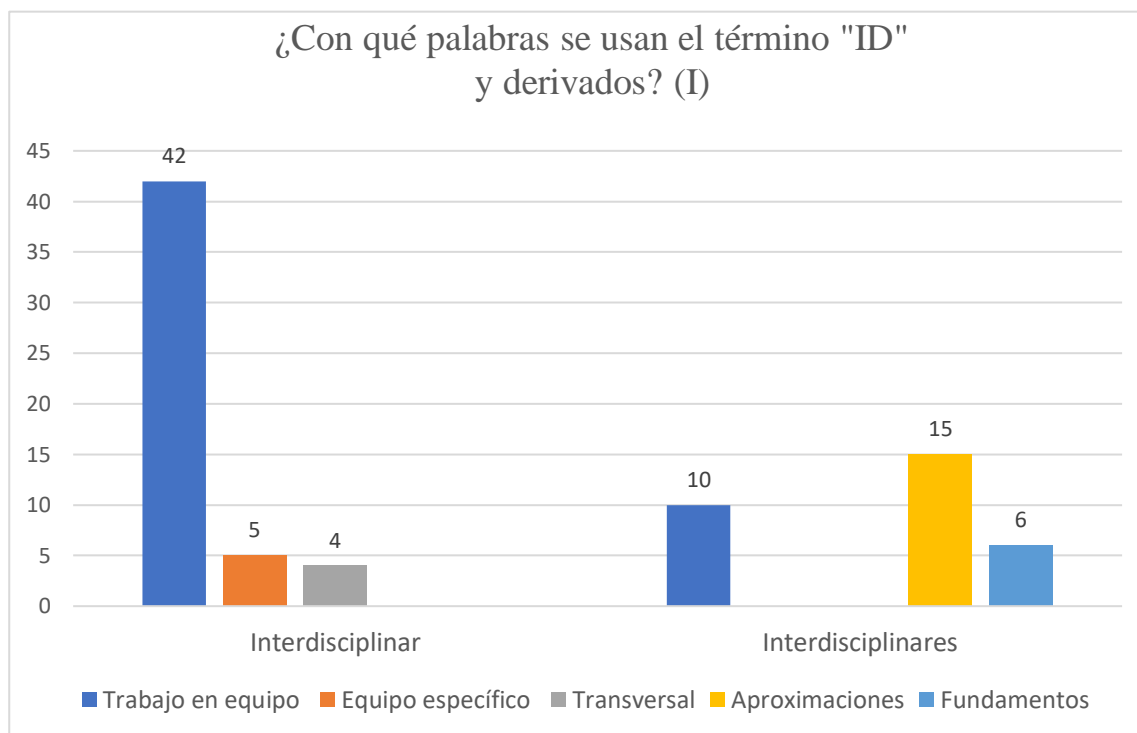


Gráfico 48. Colocaciones para derivados de la ID en el corpus VERIFID (I).

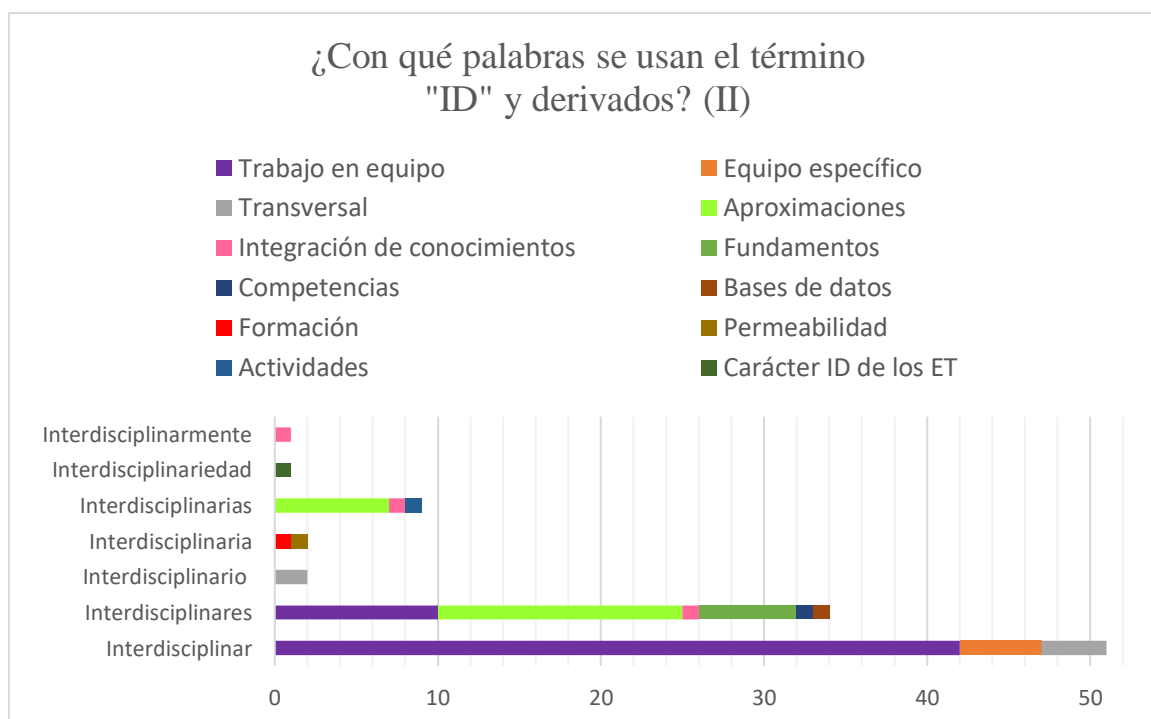


Gráfico 49. Colocaciones para la ID y conjunto de derivados en el corpus VERIFID (II).

Análisis de las colocaciones para el término ID y derivados

En el gráfico “Colocaciones para la ID y conjunto de derivados en el corpus VERIFID (II)” están representados todos los derivados de la ID que han aparecido en VERIFID como resultado de nuestra búsqueda para el estudio de la variable 1. Como hemos podido apreciar en este análisis, no hemos recuperado ningún resultado para las palabras “interdisciplina” e “interdisciplinas”. Asimismo, solo registramos una aparición para “interdisciplinariedad”, igual que para el adverbio “interdisciplinariamente”. Como consecuencia, la forma gramatical más frecuente es la de adjetivo.

Interdisciplinar es la variante más usada (52 *hits*) y “trabajo en equipo” es la colocación más común (78 %) de los contextos totales para este adjetivo. Le sigue en número su forma plural “interdisciplinarios” (41 *hits*), vinculado con mayor frecuencia al sustantivo “aproximaciones” (40 %) y trabajo en equipo (27 %). También acompaña a otros sustantivos como “fundamentos” (16 %). En este sentido, destacamos la colocación de “fundamentos” y “aproximaciones” [teóricos/as] con la idea de la configuración teórica de la TI como interdisciplina (plano epistemológico abordado en capítulo 4).

De estos datos podemos concluir que el ámbito de aplicación más frecuente de la ID en TI apunta a ser el plano profesional y a la forma de trabajo, seguido del plano epistemológico, esto es, la TI como una disciplina que tiene una base teórica nutrida de otros campos.

De manera puntual, encontramos la ID en contextos para adjetivar otras palabras como “investigación” (2 %) y “competencias” (3 %). Observamos que el significado de “integración” es el que más se repite en diferentes contextos: interdisciplinarios, interdisciplinarios, interdisciplinariamente. De esta forma, verificamos que en TI se asocia la ID con la búsqueda de la integración (de conocimientos, de funciones, etc.), considerada esencial para calificar como ID una iniciativa.

Es interesante comprobar que el adjetivo “transversal” está presente como colocación de la ID para “interdisciplinar” e “interdisciplinario” (hasta en 6 ocasiones del total de los contextos expuestos más arriba). Inferimos que en estas memorias son dos realidades que aparecen vinculadas, por eso más adelante tomaremos *transversal* como término de búsqueda (Variable 3) para examinar si su uso está relacionado con las herramientas de Bolonia, como veíamos en el marco teórico.

Asimismo, aunque el contexto se refiere al Campus universitario y no a la TI propiamente dicha, relacionamos el sentido de la colocación “permeabilidad” con la característica de la ID de dinamismo, flexibilidad, creación de nuevos espacios, traspaso de límites disciplinarios.

Como hemos visto a la hora de asignar los usos de las unidades a una categoría, el significado que advertimos para “Bases de datos en línea [interdisciplinarios]” de la UVA

no encaja con las características propias de la ID (ítem 1.1.), puesto que se trata más bien de una “acumulación de varias disciplinas” en estos recursos compuestos por material procedente de diferentes campos de conocimiento. En esta ocasión se emplea el adjetivo “interdisciplinarios” pero el significado que apuntamos de simple combinación de disciplinas está vinculado, como veremos en el análisis de la variable 2, a la MD. Es más, veremos que en el siguiente análisis de las variantes denominativas de la ID se utiliza el término MD para calificar a esta forma de organización conjunta de material de diversas áreas, lo que denota imprecisión en el uso de los términos.

Conclusiones

Parece entreverse que la ID se asocia más al contexto profesional, según el análisis de contenido realizado, vinculándose más con la necesidad del traductor de trabajar en equipos diversos. Esto puede atender a la naturaleza misma de la Traducción y sus fases (cliente-gestor-traductor-revisor), como a los otros profesionales que pueden demandar y configurar los “equipos de trabajo interdisciplinarios en TI” (cuando el cliente pertenece a otras áreas de conocimiento), véase en este sentido la investigación en torno a la ID en contextos de trabajo de Way (2004, 2008).

Sorprende, no obstante, las escasas alusiones a la ID en el entorno laboral, más allá de la categoría del trabajo en equipo.

Parece, por otra parte, asimilado por los equipos de redacción de estos documentos que la disciplina de la TI, a pesar de sus dificultades de operacionalización, es en sí misma un campo interdisciplinario, dado el peso dado a los contextos vinculados con este plano (epistemológico) en el análisis realizado del corpus VERIFID.

CAPÍTULO 6

Variable 2

PRESENCIA DE LAS VARIANTES DENOMINATIVAS DE LA ID

6.2. VARIABLE 2

PRESENCIA DE LAS VARIANTES DENOMINATIVAS DE LA ID

Después de examinar la presencia del término interdisciplinar y sus derivados, pasamos a continuación a identificar la aparición y el uso de las variantes denominativas de la ID. Para seleccionar los términos de búsqueda nos basaremos en las clasificaciones de la ID analizadas en la revisión bibliográfica y expuestas en nuestro marco teórico:

Lemas multidisciplina* (6.2.1.), pluridisciplina* (6.2.2.) y transdisciplina* (6.2.3.)

6.2.1. MULTIDISCIPLINARIEDAD

❖ **V2.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de *hits*) para el lema multidisciplina* (MD y derivados)**

MD	17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE HITS
		Multidisciplina (s)	0
		Multidisciplinar (es)	21
		Multidisciplinario/a (s)	0
		Multidisciplinariedad	1
		Multidisciplinarmente	0
	TOTAL	Multidisciplina*	22
	TOTAL HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Multidisciplina*	10

Tabla 40. N° de concordancias para el lema multidisciplina*.

Después de realizar este recuento sobre el número total de palabras del corpus, vemos que en el gráfico que sigue representa la frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad sobre el total de número de palabras del corpus sin filtrar (todos los contextos que resultan de la búsqueda de concordancias para cada centro).

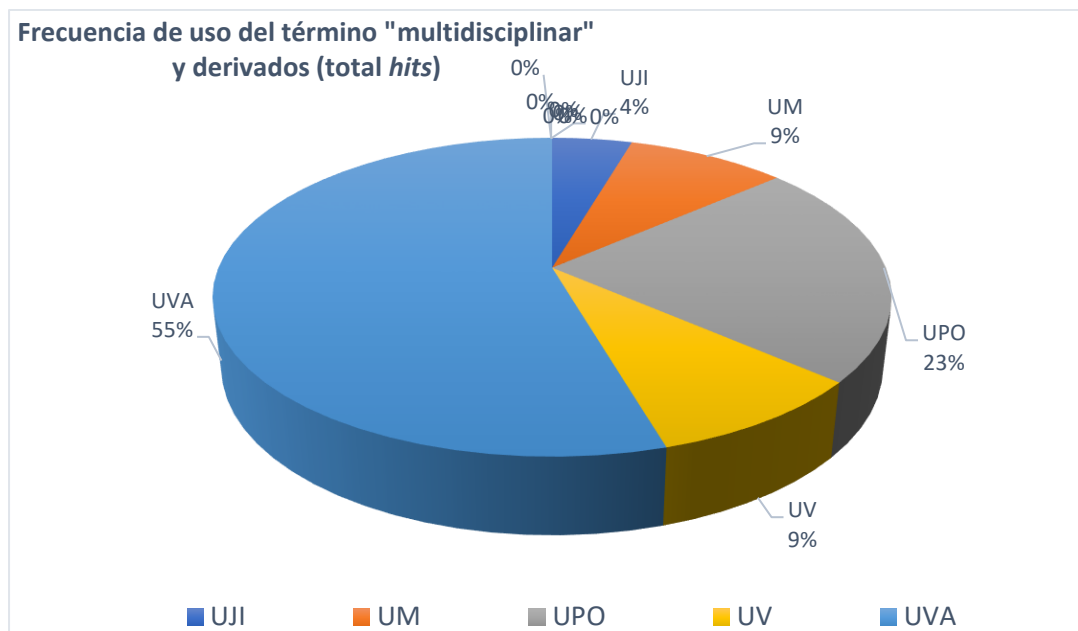


Gráfico 50. Frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad (total hits sin filtrar).

Observamos que la UVA es la universidad para la que recuperamos un mayor número de *hits* (55 %), seguida de la UPO (23 %). Estas son los únicos centros para los que obtenemos resultados para el uso de MD en cualquiera de sus formas. Si comparamos estos datos con los resultados para la frecuencia de uso de la ID en las instituciones incluidas en VERIFID, observamos que son 5 las universidades que emplean la MD o derivados, a diferencia de los 13 centros que hacen uso de la ID en sus memorias Verifica. De hecho, los que presentaban valores superiores al resto (UJI, UCO, UGR, USAL) no se encuentran entre las universidades que, en VERIFID, utilizan la MD en la redacción de estos documentos.

❖ **V2.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales.**

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UJI	Multidisciplina*	1	-Aplicación de conocimientos y comprensión: Sabrán aplicar sus conocimientos a través de capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares).
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UM	Multidisciplina*	2	- Aplicación de los conceptos adquiridos sobre la

			<p>importancia de la competencia documental, como parte de la competencia traductora, y el carácter multidisciplinar de la documentación y su relación con la actividad traductora.</p> <p>- Capacidades y habilidades de las fuentes multidisciplinares, y fuentes especializadas en: Ciencias jurídicas y de la administración, Ciencias humanas, Ciencias sociales y Ciencia y Tecnología.</p>
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UPO	Multidisciplina*	5	<p>-Resolver problemas relacionados con la redacción y traducción de textos, con capacidad para integrar en los mismos conocimientos multidisciplinares.</p> <p>- [...] -Ciencias de la Salud Lippincott OVID/Silverplatter -Multidisciplinar LiOn OVID/Silverplatter - Multidisciplinar [...] (4)</p>
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UV	Multidisciplina*	2	<p>-La asignatura pretende ofrecer las bases teóricas sobre la pragmática así como técnicas para la mediación entre dos grupos con lenguas diferentes, consiguiendo de esta manera también el desarrollo de competencias generales del Grado como el desarrollo de habilidades comunicativas y la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares y en un contexto internacional.</p> <p>- Dada la proyección temática multidisciplinar de los estudios de traducción, conviene destacar el hecho de que el alumnado dispone también de la red completa de Bibliotecas de la Universitat de València, dotada de préstamo interbibliotecario y con un sistema integrado de información sobre el conjunto de sus fondos (SIB o Sistema de Información Bibliográfica).</p>
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UVA	Multidisciplina*	12	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas durante los estudios de Grado en un <i>entorno profesional multidisciplinar</i>, por medio del trabajo de prácticas (Todas las competencias). - La materia Prácticas de Traducción está formada por las asignaturas Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Inglés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Francés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Alemán). -La materia Prácticas de Traducción busca la coordinación entre distintas áreas de conocimiento como respuesta a la necesidad de multidisciplinariedad en la didáctica de la traducción, así como reforzar la práctica de la traducción inversa.
TOTAL		3	

❖ V2.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad

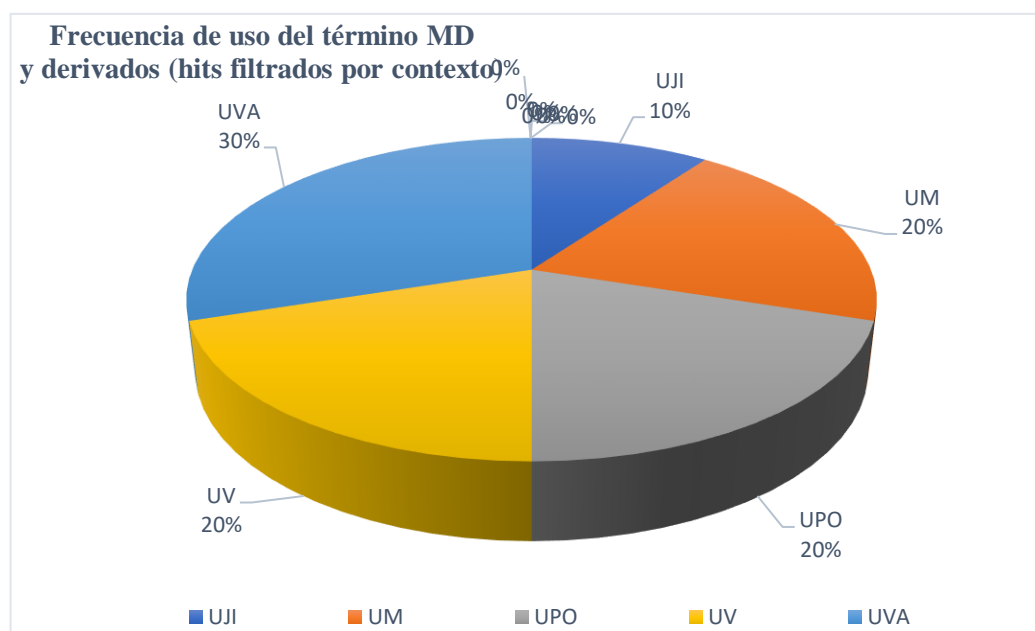


Gráfico 51. Frecuencia de uso del término MD y derivados por universidad (hits filtrados por contexto).

A partir de este gráfico observamos que son 5 las universidades que usan alguna variante del lema multidisciplina*: UJI, UM, UPO, UV y UVA. No recuperamos ningún resultado para las 11 universidades restantes.

Después de filtrar los resultados de las concordancias, la UVA sigue siendo la institución

que utiliza más la MD (30 %), seguida de la UPO y la UV (20 %). En cualquier caso, debemos aproximarnos a conocer sus contextos de uso para saber más sobre ellos y el significado que se asocia a esta variante de la ID.

❖ V2.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para la MD en VERIFID

En este apartado describiremos los contextos de uso más relevantes para la variante denominativa MD en nuestro corpus VERIFID, ayudándonos de las categorías que hemos establecido en el capítulo 5 para este procedimiento de análisis.

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS	
2. Presencia de las variantes denominativas de la ID	2.1. Rasgos que diferencian a cada variante (medidos por el nivel de integración o “jerarquía terminológica” Klein 1990; Kaindl 1999)	a) (YUX) b) (COORD) c) (CONTEX CONFL) d) (EQUIPO MD)	MD 2.1.1.
		e) (YUX CERCA)	PD 2.1.2.
		f) (INTEGR) g) (EQUIPO ID) h) (PRACT)	ID 2.1.3.
		i) (TRANSG) j) (EQUIPO TD)	TD 2.1.4.
		SUBCATEGORÍA	
	2.2. Planos de la ID en TI	2.2.1. (NATUR) 2.2.2. (INVEST) 2.2.3. (FLEX PROF) 2.2.4. (TRANSV)	

Tabla 41. Categorías para los ítems 2.1. y 2.2. de la variable “Presencia de las variantes denominativas de la ID”.

❖ Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE LA MD EN VERIFID (CATEGORÍAS)
UJI	-Aplicación de conocimientos y comprensión: Sabrán aplicar sus conocimientos a través de capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares).	CONTEX CONFL
UM	- Aplicación de los conceptos adquiridos sobre la importancia de la competencia documental, como parte de la competencia traductora, y el carácter multidisciplinar de la documentación y su relación con la actividad traductora.	TRANSV
	- Capacidades y habilidades de las fuentes multidisciplinares , y fuentes especializadas en: Ciencias jurídicas y de la administración, Ciencias humanas, Ciencias sociales y	YUX

	Ciencia y Tecnología.	
UPO	- Resolver problemas relacionados con la redacción y traducción de textos, con capacidad para integrar en los mismos conocimientos multidisciplinares .	2.1.3. f) Integración de distintos tipos de conocimiento ¹²²
	- [...] -Ciencias de la Salud Lippincott OVID/Silverplatter - Multidisciplinar LiOn OVID/Silverplatter - Multidisciplinar [...]	YUX
UV	-La asignatura pretende ofrecer las bases teóricas sobre la pragmática así como técnicas para la mediación entre dos grupos con lenguas diferentes, consiguiendo de esta manera también el desarrollo de competencias generales del Grado como el desarrollo de habilidades comunicativas y la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares y en un contexto internacional.	EQUIPO MD
	-Dada la proyección temática multidisciplinar de los estudios de traducción, conviene destacar el hecho de que el alumnado dispone también de la red completa de Bibliotecas de la Universitat de València, dotada de préstamo interbibliotecario y con un sistema integrado de información sobre el conjunto de sus fondos (SIB o Sistema de Información Bibliográfica).	CONTEX CONFL
UVA	- Aplicación de los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas durante los estudios de Grado en un <i>entorno profesional multidisciplinar</i> , por medio del trabajo de prácticas (Todas las competencias).	CONTEX CONFL
	- La materia Prácticas de Traducción está formada por las asignaturas Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Inglés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Francés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Alemán).	CONTEX CONFL
	-La materia Prácticas de Traducción busca la coordinación entre distintas áreas de conocimiento como respuesta a la necesidad de multidisciplinariedad en la didáctica de la traducción, así como reforzar la práctica	COORD

¹²² Señalamos en rojo los usos que son identificativos de otro nivel de ID diferente al que venimos analizando en estas tablas, la MD. En el análisis de la variable 1 (lema interdisciplina*) veíamos que la integración era un rasgo característico de iniciativas ID.

	de la traducción inversa.	
Total	10 contextos	

En la tabla anterior exponemos los 10 contextos por universidad que han resultado del proceso de filtrado a nivel micro. A partir de las categorías (y subcategorías) creadas para esta variable 2 (véase tabla *Categorías para los ítems 2.1. y 2.2. de la variable “Presencia de las variantes denominativas de la ID”*), hemos ido asignando una categoría (columna de la derecha) para cada unidad de contexto y de registro (en negrita) de la columna de la izquierda. En función de esta codificación, pasaremos ahora a hacer el recuento de las categorías más frecuentes a nivel macro y después por Universidad (nivel micro).

❖ **V2.4. Nivel macro: Resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia**

En este apartado buscamos determinar qué categorías son más frecuentes para la variable 2 “Presencia de las variantes denominativas de la ID” (ítems 2.1. y 2.2.). A continuación presentamos la frecuencia de uso por Universidad para cada una de estas categorías:

ÍTEM	CATEGORÍAS	FRECUENCIA	UNIV.	
2.1. Rasgos que diferencian a cada variante (medidos por el nivel de integración o “jerarquía terminológica” Klein 1990; Kaindl 1999)	a) YUX	2	UM; UPO	MD 2.1.1.
	b) COORD	1	UVA	
	c) CONTEX CONFL	4	UJI; UV; UVA (2)	
	d) EQUIPO MD	1	UV	
	e) YUX CERCA	---		PD 2.1.2.
	f) INTEGR	1	UPO	ID 2.1.3.
	g) EQUIPO ID	---		
	h) PRACT	---		
	i) TRANSG	---		TD 2.1.4.
	j) EQUIPO TD	---		
	SUBCATEGORÍA			
2.2. Planos de la ID en TI	2.2.1. NATUR	---		
	2.2.2. INVEST	---		
	2.2.3. FLEX PROF	---		

	2.2.4. TRANSV	1	UM

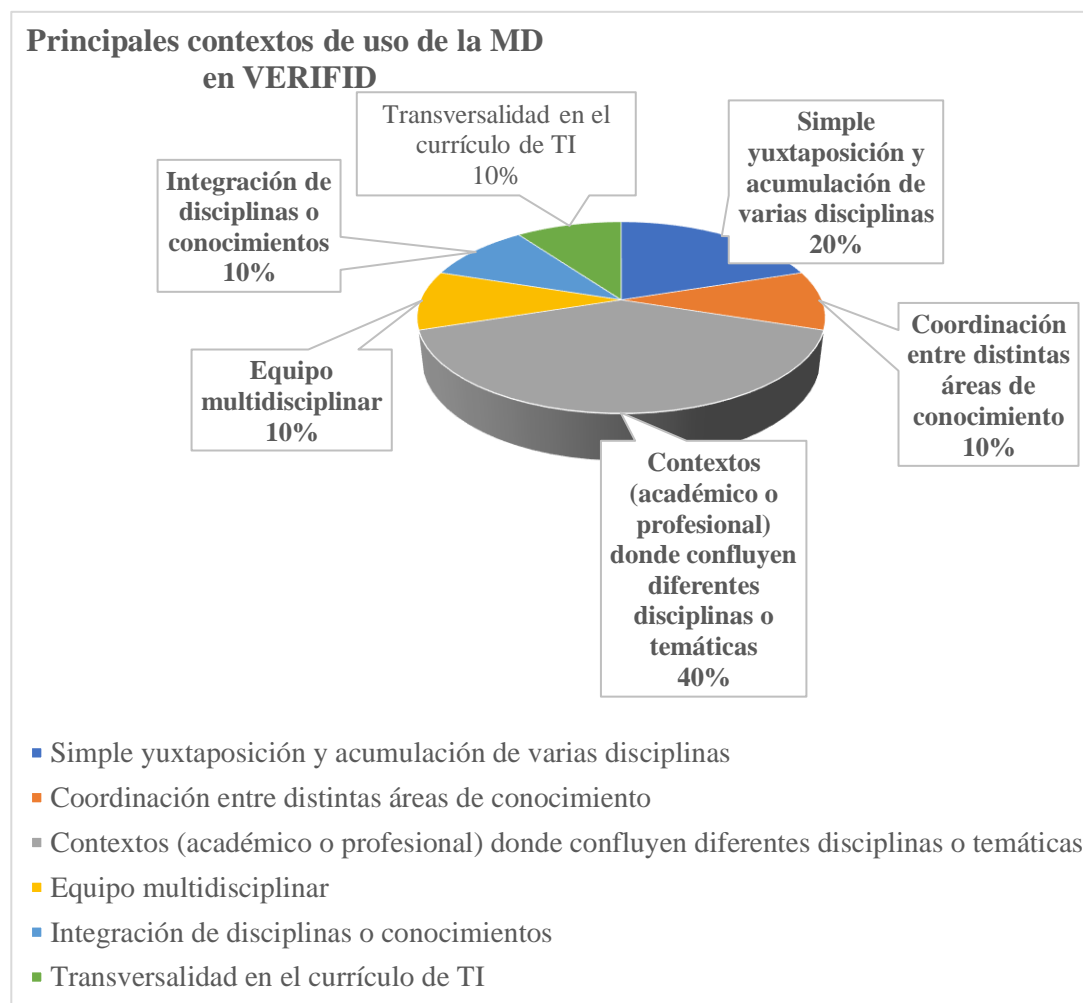


Gráfico 52. Principales contextos de uso de la MD en VERIFID.

Análisis de los contextos de uso de la MD en VERIFID (nivel macro)

Para los contextos ubicados en la categoría más frecuente en nuestro corpus VERIFID podíamos hablar de que las disciplinas, en estos casos, confluyen o concurren en un mismo espacio, contexto profesional, etc. Por tanto, en ellos inferimos el significado de mera coincidencia de las disciplinas (contextos multidisciplinarios UJI; fuentes de información de diversas disciplinas UM o directorios que abarcan distintos campos de conocimiento; entorno profesional multidisciplinar UVA). En cualquier caso, se alude a la MD cuando se refieren a la variedad de temáticas sobre las que puede versar una traducción, lo vemos expresamente en “la proyección temática multidisciplinar de los estudios de traducción” (UV).

Sin embargo, la categoría “integración de conocimientos” se recupera en la UPO cuando aparece la colocación “integrar conocimientos” también para el término MD, idéntico al contexto que advertíamos para la ID. Por lo tanto, detectamos un uso arbitrario de los términos MD e ID para este mismo contexto.

Por otra parte, en uno de los contextos de la UVA, vemos cómo se habla de “coordinación entre áreas de conocimiento”. Este uso se corresponde con nuestro marco teórico en relación con la noción de coordinación e integración en los niveles de ID: en el caso de la MD se trataba más de bien de yuxtaposición o coordinación entre disciplinas. En cambio, si hablamos de integración estamos ascendiendo a los otros dos niveles superiores: la ID y la TD. De los datos recabados, podemos afirmar que en la formación de traductores existe la necesidad de coordinar distintas áreas de conocimiento pero no se alude a la integración.

Subrayamos que son varios **los contextos de uso que la MD comparte con la ID** (señalados en rojo en la tabla de los contextos de uso de la MD), lo que denota falta de consistencia en el uso de estos dos adjetivos: integración de conocimientos, contexto de trabajo colaborativo (equipo) y transversalidad en el currículo (concretamente con referencia a la Documentación Aplicada a la Traducción o DAT como materia ID/MD). En cambio, en lo referido a la investigación, el adjetivo “interdisciplinar” es el que parece tener un uso preferente, ya que no se registran casos para la MD en contextos que aludan al plano investigador de la TI. Si retomamos las palabras de Kockelmans (1979: 70-71), podemos hablar de una preferencia en utilizar ID para este ámbito: el trabajo interdisciplinar (*Interdisciplinary Work*) es el trabajo científico realizado por uno o más científicos que intentan resolver un conjunto de problemas cuya solución solamente puede alcanzarse mediante la integración de partes de disciplinas existentes [...] término que **se refiere principalmente al campo de la investigación** y de manera secundaria a la educación.

❖ V2.4. Nivel micro: Resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad

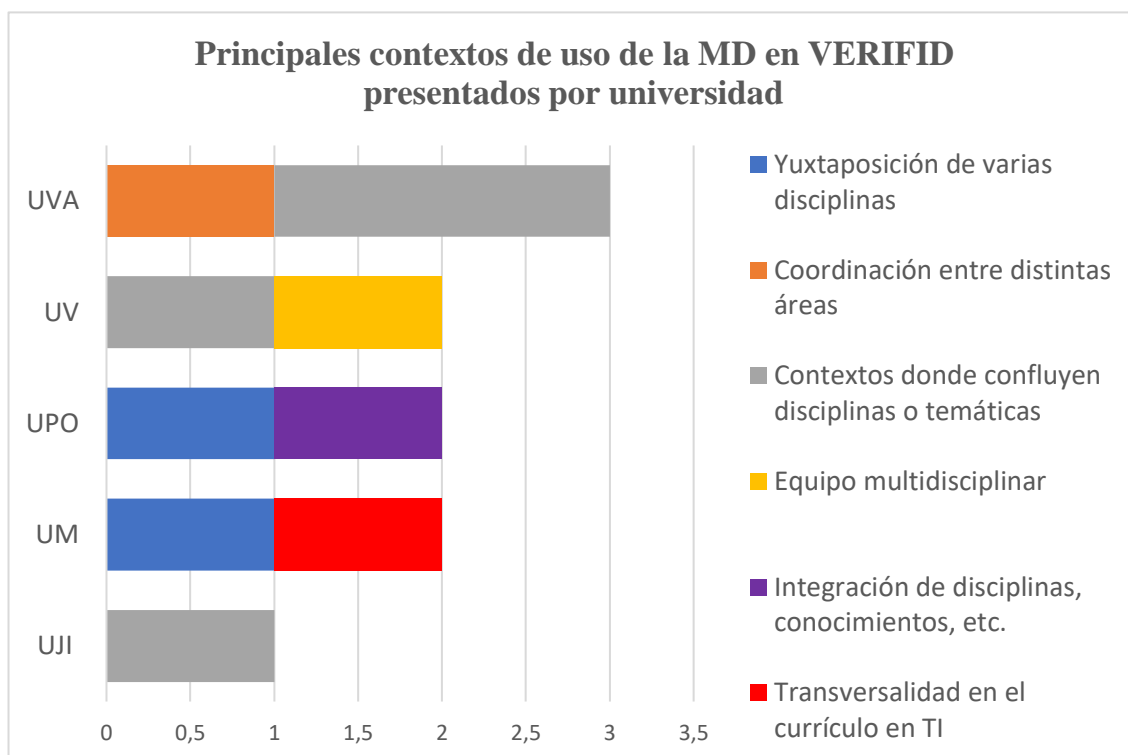


Gráfico 53. Principales contextos de la MD en VERIFID presentados por universidad.

Como podemos observar en el gráfico anterior, la UVA es la Universidad que tiene una frecuencia mayor de uso de la MD (3 contextos en total por encima de la UV, UPO y UM que suman 2 contextos cada una). Sin embargo, estas 4 instituciones comparten el mismo número de categorías para las asignadas a esta variante (2 de las 4 específicas para la MD en VERIFID). En el caso de la UPO, parece haber una incongruencia según las categorías establecidas y el marco teórico, ya que se emplea la MD para referirse a integración y yuxtaposición, dos conceptos opuestos ya que el primero (integración) es la característica básica de la ID y la yuxtaposición de la variante MD (Göpferich 2011; Jantsch 1972; Klein 2010; Snell-Hornby 2006, entre otros).

Por otra parte, vemos que de las subcategorías “Planos de la ID en TI” que tienen en común la variable 1 y esta variable 2, solo encontramos un resultado para la MD referida a la transversalidad en el currículo de TI. Ciertamente, a pesar de que en esta ocasión MD se usa para designar el “carácter multidisciplinar de la Documentación” (UM), encontramos un uso idéntico en la memoria de la USAL para su “carácter transversal e interdisciplinar, presente en toda actividad de traducción o interpretación” de esta misma materia. Por lo tanto, al parecer, se usan indistintamente un adjetivo u otro para referirse a las materias de este tipo que se consideran transversales o instrumentales.

De la ausencia de la MD en estas subcategorías (NATUR, INVEST, FLEX PROF) concluimos que la MD y sus variantes no se usan en VERIFID en lo relativo a la noción de TI como interdisciplina, a la investigación de carácter ID en TI ni para realizar alusiones a la capacidad de adaptación del traductor en contextos con otros profesionales o donde participen más de una disciplina.

❖ **V2.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 2 (lema multidisciplina*)**

En este apartado buscamos las colocaciones más frecuentes para cada uno de los términos de búsqueda (*unidades de registro*) para la variable 2. Con este objetivo, introducimos cada una de las unidades de registro en la ventana de búsqueda dentro de la herramienta Concordance y presentamos los resultados como sigue:

Concordance
Concordance Plot
File View
Clusters/N-Grams
Collocates
Word List
Keyword List

Concordance Hits 17

Hit	KWIC	File
1	Salud Lippincott OVID/Silverplatter - Multidisciplinar LiOn OVID/Silverplatter - Multidisciplinar LiOn OVID/Silverplatter - Multidisciplinar	Verifica
2	idisciplinar LiOn OVID/Silverplatter - Multidisciplinar OVID/Silverplatter - Multidisciplinar	Verifica
3	Multidisciplinar OVID/Silverplatter - Multidisciplinar OVID/Silverplatter - Ciencias	Verifica
4	gía PCI Full Text OVID/Silverplatter - Multidisciplinar PubMed SCOPUS ProQuest P	Verifica
5	competencia traductora, y el carácter multidisciplinar de la documentación y su rela	Verifica
6	5 Prácticas de TraducciónOp30Taller Multidisciplinar de Op 6 Traducción de Te	Verifica
7	> Textos Especializados (Inglés) Taller Multidisciplinar de Op 6 Traducción de Te	Verifica
8	arias Especializados (Francés) Taller Multidisciplinar de Op 6 Traducción de Texto	Verifica
9	en LSE6Prácticas de TraducciónTaller Multidisciplinar de 6	Verifica
10	de Grado en un entorno profesional multidisciplinar, por medio del trabajo de prác	Verifica
11	tá formada por las asignaturas Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
12	Textos Especializados (Inglés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
13	extos Especializados (Francés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
14	d. DenominaciónECTSCarácter Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
15	idos6FBOBOPTFPEMX (Inglés) Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
16	os6FBOBOPTFPEMX (Francés) Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Espe	Verifica
17	suarios. Dada la proyección temática multidisciplinar de los estudios de traducción,	Verifica

<
>
<

Search Term ☒ Words ☐ Case ☐ Regex

Search Window Size 90

Kwic Sort
☒ Level 1 1R
☒ Level 2 2R
☒ Level 3 3R

Gráfico 54. Resultados de la herramienta *Concordance* para el término “multidisciplinar”.

A continuación, ofrecemos una tabla por unidad de registro con las colocaciones señaladas en azul y el término resaltado en negrita. En la columna de la izquierda indicamos el número de resultado (se corresponde con la línea del contexto) que nos ofrece la herramienta AntConc.

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1-4	MULTIDISCIPLINAR	- [...] -Ciencias de la Salud Lippincott OVID/Silverplatter - Multidisciplinar LiOn OVID/Silverplatter – Multidisciplinar [...]
5		y el carácter multidisciplinar de la documentación y su relación con la actividad traductora.
6-9		La materia Prácticas de Traducción está formada por las asignaturas Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Inglés), Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Francés). Taller

		Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Alemán).
10		durante los estudios de Grado en un entorno profesional multidisciplinar , por medio del trabajo de prácticas
11-16		Taller Multidisciplinar de Traducción de Textos Especializados (Inglés) [...]
17		Dada la proyección temática multidisciplinar de los estudios de traducción , conviene destacar el hecho de que el alumnado dispone también de la red completa de Bibliotecas [...]

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	MULTIDISCIPLINARES	Resolver problemas relacionados con la redacción y traducción de textos, con capacidad para integrar en los mismos conocimientos multidisciplinarios .
2		Capacidades y habilidades de las fuentes multidisciplinarias , y fuentes especializadas en: Ciencias jurídicas y de la administración, Ciencias humanas, [...]
3		aplicar sus conocimientos a través de capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinarios).
4		como el desarrollo de habilidades comunicativas y la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinarios y en un contexto internacional.

Hit	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES
1	MULTIDISCIPLINARIEDAD	[...] busca la coordinación entre distintas áreas de conocimiento como respuesta a la necesidad de multidisciplinariedad en la didáctica de la traducción [...]

❖ **Resumen de COLOCACIONES más frecuentes para el término MD y derivados**

Para ofrecer el resumen de las colocaciones más relevantes para estas unidades de registro nos servimos de la herramienta *Collocates*.

1. MULTIDISCIPLINAR

Concordance	Concordance Plot	File View	Clusters/N-Grams	Collocates	Word List	Keyword List
Total No. of Collocate Types: 5			Total No. of Collocate Tokens: 17			
Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate	
1	10	10	0	13.16040	taller	
2	4	4	0	14.53891	silverplatter	
3	1	1	0	9.86649	temática	
4	1	1	0	5.70444	profesional	
5	1	1	0	5.44484	carácter	

Gráfico 55. Colocaciones para el adjetivo “multidisciplinar”.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC. ¹²³
MULTIDISCIPLINAR	Taller de Traducción especializada	2
	Directorios	4
	Proyección temática de los ET	1
	Entorno profesional	1
	Carácter de DAT	1

¹²³ Todas las veces que estos términos aparecen como colocaciones en el corpus VERIFID para “mulidisciplinar” (incluyendo repeticiones).

2. MULTIDISCIPLINARES

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.
MULTIDISCIPLINARES	Contextos profesionales amplios	1
	Fuentes de información	1
	Trabajo en equipo	1
	Integración de conocimientos	1

3. MULTIDISCIPLINARIEDAD

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.
MULTIDISCIPLINARIEDAD	Necesidad de formación MD en los ET	1

❖ V2.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones para el término MD y derivados

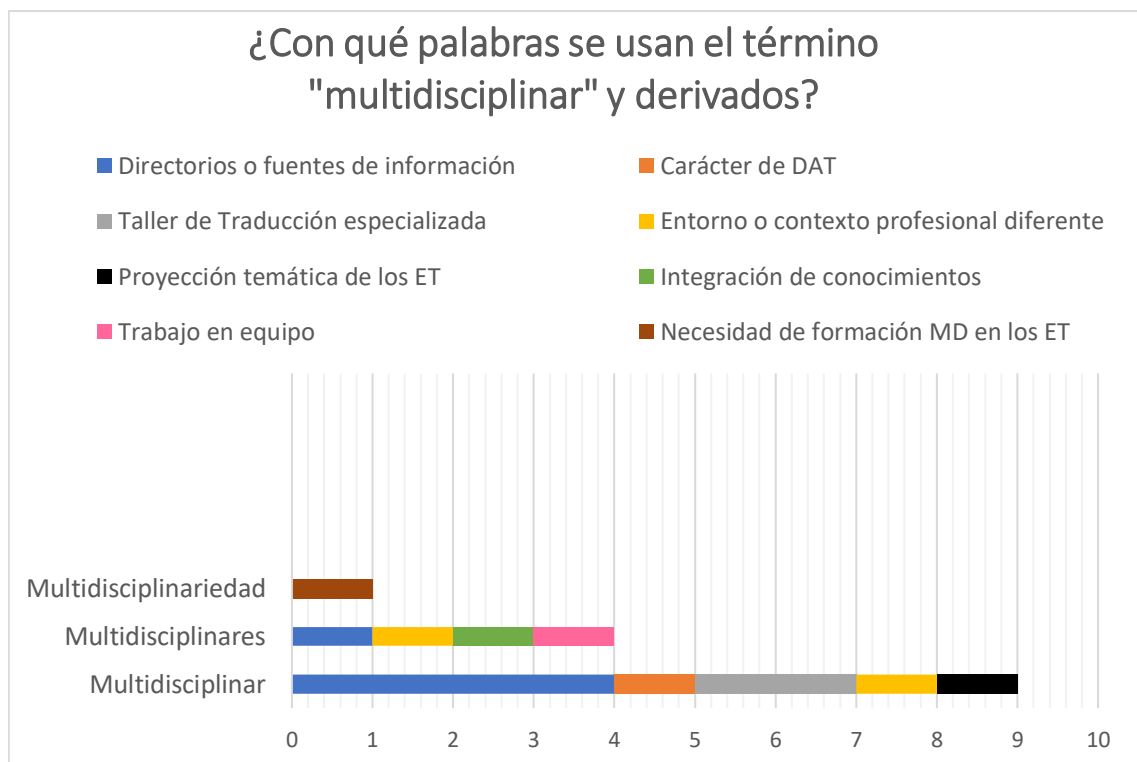


Gráfico 56. Colocaciones para derivados de la MD en el corpus VERIFID.

Análisis de las colocaciones más frecuentes para el término MD y derivados

La forma gramatical que más se emplea en el corpus VERIFID de entre los derivados de MD es el adjetivo “multidisciplinar”. Principalmente se utiliza para calificar a directorios o bases de datos que abarcan diversas temáticas (simple yuxtaposición de disciplinas) y para hacer referencia a la traducción especializada, puesto que los textos especializados pueden versar sobre muy diferentes campos. Es este sentido el que se observa en la expresión “proyección temática de los ET” como un área de conocimiento multidisciplinar que, por ende, necesitaría una formación MD. Sin embargo, ya veíamos en el análisis de la variable 1 (ID y derivados) que, por ejemplo, en la memoria de la UM la naturaleza de los ET era, precisamente, interdisciplinar por la “diversidad de áreas de conocimiento con docencia en TI” (UM 2008: 125). Al parecer, cuando aparece este contexto no se usa con determinación la MD o la ID y, dependiendo de la universidad, encontramos uno u otro adjetivo: “necesidad de **multidisciplinariedad** en la didáctica de la traducción” (UVA) frente a “dadas las características de **interdisciplinariedad** de estos estudios” (UGR) o “Una de las características tanto de la titulación actual como del Grado que proponemos es su naturaleza **interdisciplinar**, [...]” (UM).

Por otra parte, el adjetivo “multidisciplinares” se emplea en una variedad de contextos que guardan cierta relación entre sí (confluencia de disciplinas, equipo multidisciplinar) pero también se usa para hablar de integración, lo que era característica esencial de las iniciativas ID. En cualquier caso, en una ocasión se asocia la integración con conocimientos de carácter MD (UPO), cuando esta misma colocación aparecía con conocimientos ID (gráfico 43 en 6.1.). Igual sucede con el contexto de “trabajo en equipo”, el más usado para el término ID ahora también se repite aquí, aunque de manera más puntual (1 resultado). Como hemos indicado en la formulación de las categorías el adjetivo ID y MD no hacen referencia a la misma realidad, tampoco es así cuando califican a un equipo de trabajo (O’Donnell *et al.* 1997: 2):

- Equipo multidisciplinar: grupo de diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma independiente e interactúan entre ellos, pero sin abandonar la perspectiva de sus disciplinas.
- Equipo interdisciplinar: formado por diferentes profesionales que trabajan en un área común de forma interdependiente e interactúan entre ellos para intercambiar la información de forma sistemática, con objetivos compartidos y una intención consciente de conseguir la integración del conocimiento procedente de las diferentes disciplinas involucradas.

De acuerdo con estos autores (*ibíd.*), son muy escasos los grupos que pueden llamarse como puramente interdisciplinares. Tomando como referencia a Klein (en O’Donnell 1997: 2), parece habitual que se use ID para calificar, más bien, a grupos que comienzan siendo multidisciplinarios pero que, quizás, desarrollen visiones más integradoras durante el proceso de interacción y comiencen a aproximarse a lo que sería un grupo “interdisciplinar” (*ibíd.*).

6.2.2. PLURIDISCIPLINARIEDAD (PD)

PD	17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE HITS
		Pluridisciplina (s)	0
		Pluridisciplinar (es)	1
		Pluridisciplinario/a (s)	0
		Pluridisciplinariedad	0
		Pluridisciplinarmente	0
	TOTAL	Pluridisciplina*	0
	TOTAL HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Pluridisciplina*	1

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO
UAB	Pluridisciplin*	1	-La oferta de cuarto curso se complementará con los minors. La universidad programará una oferta de minors por ámbitos de estudio, facilitando así que el estudiante elabore su curriculum en función de sus intereses y proyectos de futuro. Con la programación de los minors, la Universidad pretende favorecer y facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades tanto transversales como pluridisciplinarios . El minor complementa la formación del estudiante en un ámbito distinto al del título de Grado que cursa.
TOTAL		1	

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE LA PD EN TI (CATEGORÍAS)
UAB	Con la programación de los minors, la Universidad pretende favorecer y facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades tanto transversales como pluridisciplinarios .	YUX (CERCA)

Análisis de los contextos de uso de la PD en VERIFID

Para atribuir la categoría a este único resultado para el término “pluridisciplinarios”, es cierto que el contexto no nos ayuda a distinguir entre MD o PD, pero tiene sentido que se trate de una programación que busque ofrecer conocimientos de campos de conocimiento

más o menos afines. En todo caso, este uso no resulta especialmente relevante para el análisis de la ID en TI por la casi nula aparición del lema pluridisciplina* en cualquiera de sus formas. Lo que sí está claro es que se trata de conocimientos y habilidades relativos a materias diferentes (de forma acumulativa), para la que el adjetivo “multidisciplinares” podría haber sido una alternativa.

6.2.3. TRANSDISCIPLINARIEDAD (TD)

TD	17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE HITS
		Transdisciplina (s)	1
		Transdisciplinar (es)	2
		Transdisciplinario/a (s)	0
		Transdisciplinariedad	0
		Transdisciplinarmente	0
	TOTAL	Transdisciplin *	3
	TOTAL HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Transdisciplin *	2

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS	CONTEXTO	PRESENCIA DE LA TD EN TI (CATEGORÍAS)
UVI	Transdisciplin*	3	La investigación sobre traducción e interpretación (T/I) experimenta también un notable cambio cualitativo y cuantitativo; se partirá desde la concepción de las mismas como rama de la lingüística, para ir adquiriendo autonomía y ser reivindicada por los teóricos actuales como una transdisciplina propia a la que también contribuyen otras (sociología, psicología, informática, lingüística, etc.) como sucede con cualquier otra ciencia.	2.2.1. NATUR
			II. Competencias interpersonales. Se refieren a la capacidad para relacionarse con los demás actores	EQUIPO TD

			implicados: iniciador, cliente, informantes y expertos, receptores, etc., incluyendo: [...] 2. Aprender a trabajar en equipos transdisciplinares . [...] Aprender a trabajar en equipos de carácter transdisciplinar .	
TOTAL		2		

Análisis de los contextos de uso de la TD en VERIFID

Curiosamente en la memoria de la Universidad de Vigo se concibe la TI como una “transdisciplina”, sustentado por la reivindicación de los teóricos actuales, según se expresa (indicado en rojo en la tabla anterior). Lo que en el marco teórico abordamos como “interdisciplina”, sustantivo utilizado por numerosos autores de referencia (Snell-Hornby 2006: 70-71; Hatim y Munday 2004: 8; Venuti 1998: 8, entre otros), en esta memoria se utiliza “transdisciplina” para hablar de la contribución de otras disciplinas en la consolidación de la TI como campo autónomo (más o menos dependiente) de conocimiento. Resulta curioso que es la única referencia expresa a la naturaleza de la TI en este sentido con un sustantivo, no hemos registrado ningún *hit* para “interdisciplina”, “multidisciplina” o “pluridisciplina”.

Otro uso que se hace en esta ocasión de este lema, es el adjetivo “transdisciplinar/es” para el contexto del trabajo en equipo. Hemos visto en las otras dos variantes (ID y MD) que se utilizaban para referirse a la misma realidad del trabajo cooperativo donde participan expertos de diversas áreas. Al parecer, se usan los adjetivos ID, MD y TD indistintamente aunque ID sea el más frecuente (desconocemos la razón pero inferimos que es probable que influya la redacción de las competencias en proyecto Tuning¹²⁴, concretamente las genéricas, a la hora de elaborar estas memorias). En este sentido, según el contexto justamente que le precede, se habla de competencias interpersonales que dotan al traductor de la capacidad “para relacionarse profesionalmente con los demás actores implicados en el proceso de traducción: iniciador, cliente, informantes y expertos, receptores, etc.” (UVI 2007: 41). Si entendemos que son sujetos fuera del mundo académico podríamos hablar de “transdisciplinar” debido a ese matiz que lo diferencia de los calificativos MD e ID, sin embargo, inferimos que se trate de un uso indiscriminado de esta variante donde podíamos haber encontrado ID o MD en su defecto.

¹²⁴ Véase González y Wagenaar (2003: 84).

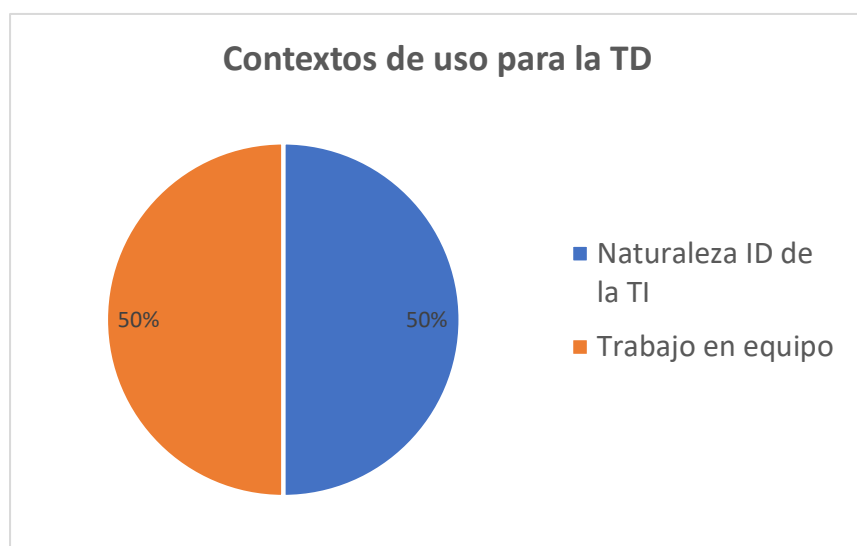


Gráfico 57. Contextos de uso para el lema transdisciplina*.

❖ **Resumen (I) análisis 6.2. Presencia de las variantes denominativas de la ID**

¿Se usan otros términos variantes del concepto de “interdisciplinariedad” presentes en la literatura analizada (multi-, pluri-, trans-) en las memorias VERIFICA?					
TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	HITS	HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	HITS	HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)
Multidisciplina	0	0	Pluridisciplina Transdisciplina	0 1	0 1
Multidisciplinar	17	5	Pluridisciplinar Transdisciplinar	0 1	0 1
Multidisciplinares	4	4	Pluridisciplinares Transdisciplinares	1 1	1 1
Multidisciplinariedad	1	1	Pluri-/Trans- disciplinariedad	0	0
Multidisciplinari* (o, a, os, as)	0	0	Pluri-/Trans- disciplinari* (o, a, os, as)	0	0
Multidisciplinarmente	0	0	Pluri-/Trans- disciplinarmente	0	0
Total Hits	22	10		1	1

Tabla 42. Recuento de resultados de Concordancias para los lemas multidisciplina*, pluridisciplina* y transdisciplina*.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	HITS	HITS FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)
Interdisciplina*	112	26
Multidisciplina*	22	10
Pluridisciplina*	1	1
Transdisciplina*	3	2
Total Hits	138	39

Tabla 43. Cómputo de resultados para el número total de *hits* por variante (ID, MD, PD, TD) y total de *hits* filtrados por contexto.

Resumen de la presencia de las variantes denominativas (nivel macro)

En este apartado “Resumen (I)” ofrecemos una síntesis de los datos cuantitativos relativos a la presencia de las variantes denominativas de la ID.

Como podemos apreciar de la información expuesta en las tablas 43 y 44, de las tres variantes analizadas dentro de la variable 2, la que se emplea con más frecuencia en VERIFID es el término MD y derivados (22 de 138 resultados totales para todos los niveles de ID objeto de estudio en variables 1 y 2 “ID, MD, PD, TD”). Se observa una predominancia del adjetivo “multidisciplinar”, seguido de su forma plural “multidisciplinares”. Con respecto a las otras dos variantes analizadas, la TD ocupa el segundo puesto de frecuencia de uso en el corpus VERIFID, aunque muy por debajo de la MD (solo 3 resultados) y la PD, en último lugar, con un único *hit*.

Así quedan representados los valores sobre el total de apariciones en VERIFID sin filtrar para los cuatro lemas: inter-/multi-/pluri-/transdisciplina*:

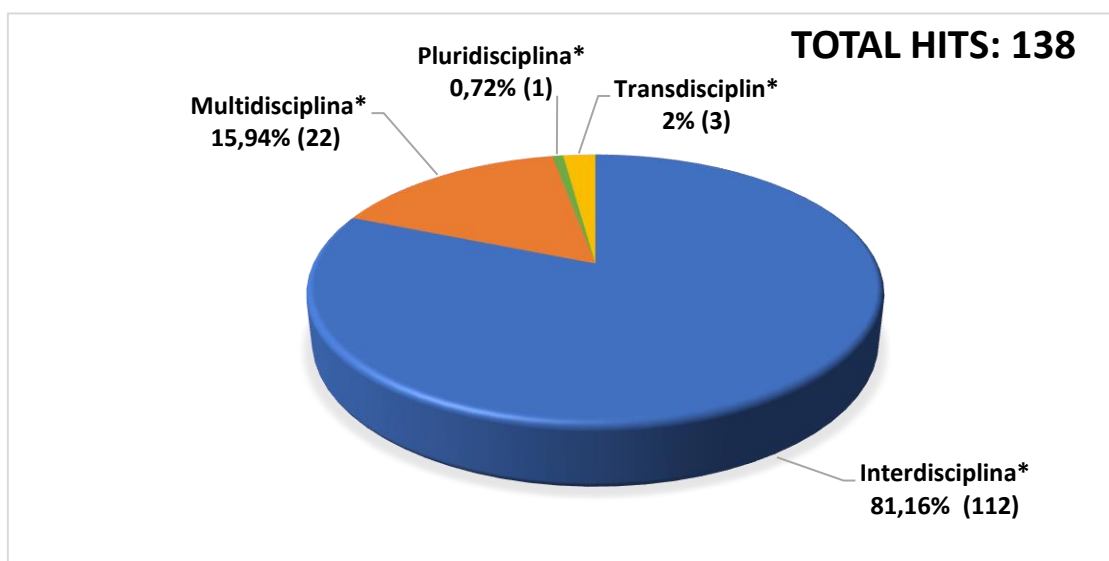


Gráfico 58. Número de ocurrencias para las variantes denominativas de ID (MD, ID, PD, TD) en VERIFID (total *hits* sin filtrar).

Una vez se ha procedido al filtrado de contextos de uso para cada una de las variantes, observamos que la ID sigue siendo el término más recurrente en VERIFID (casi un 67 % del total de usos), seguido de la MD (con aproximadamente un 26 %) y la TD y la PD (con un 5 % y un 2,5 % del total de resultados).

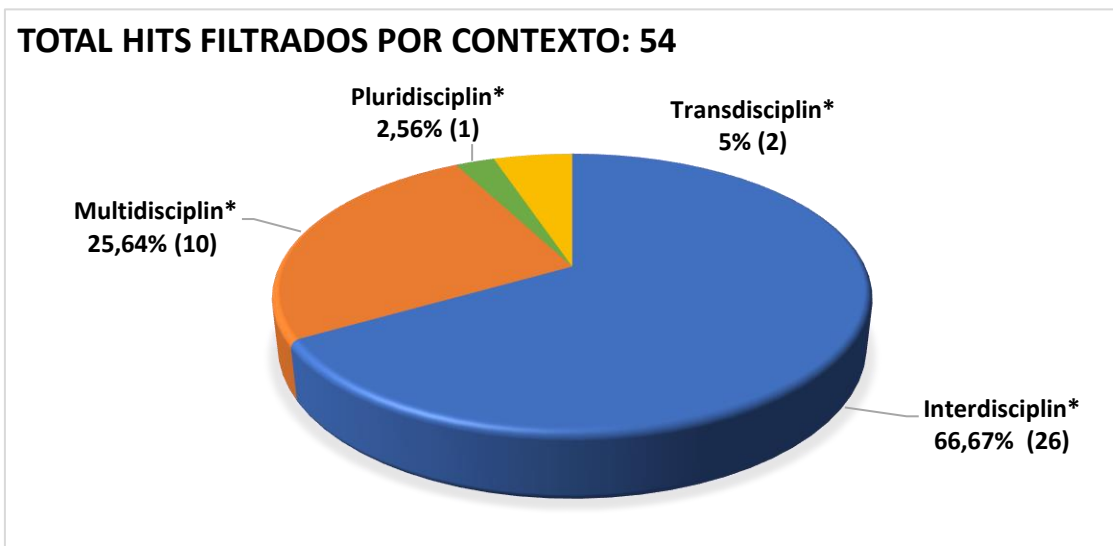


Gráfico 59. Número de ocurrencias para las variantes denominativas de ID (MD, ID, PD, TD) en VERIFID (*hits* filtrados por contexto).

Resumen de la presencia de las variantes denominativas (nivel micro)

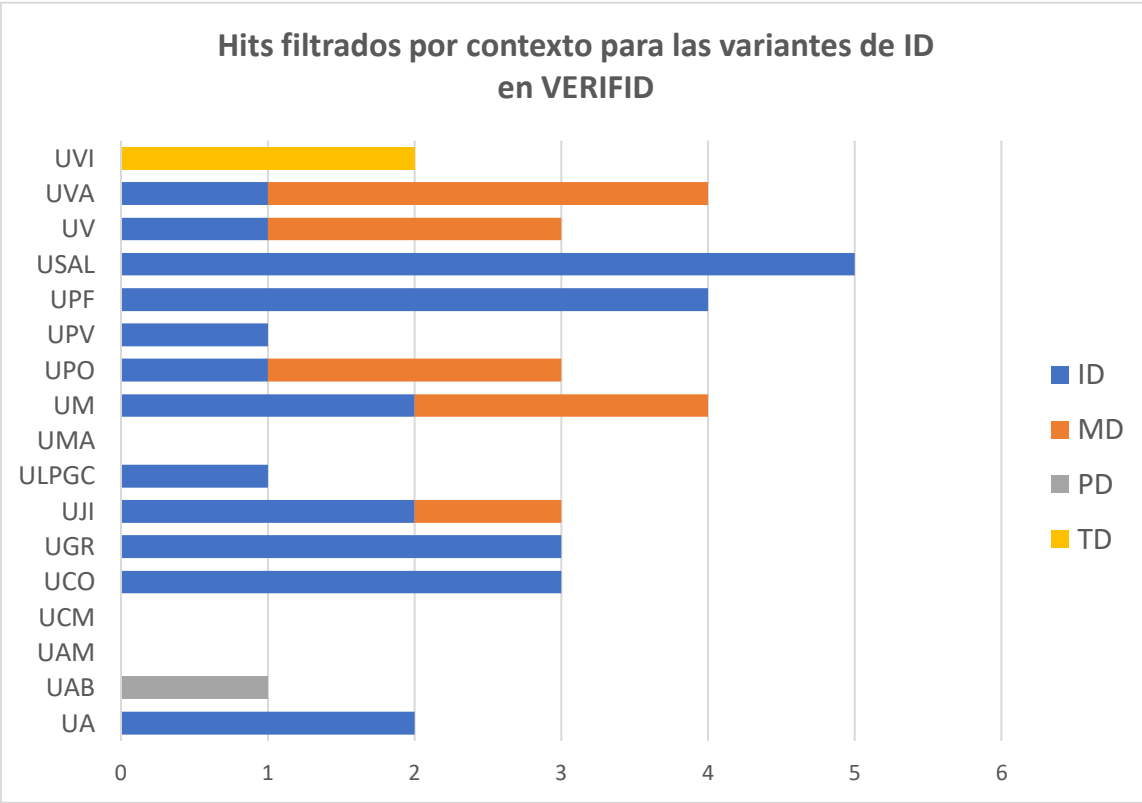
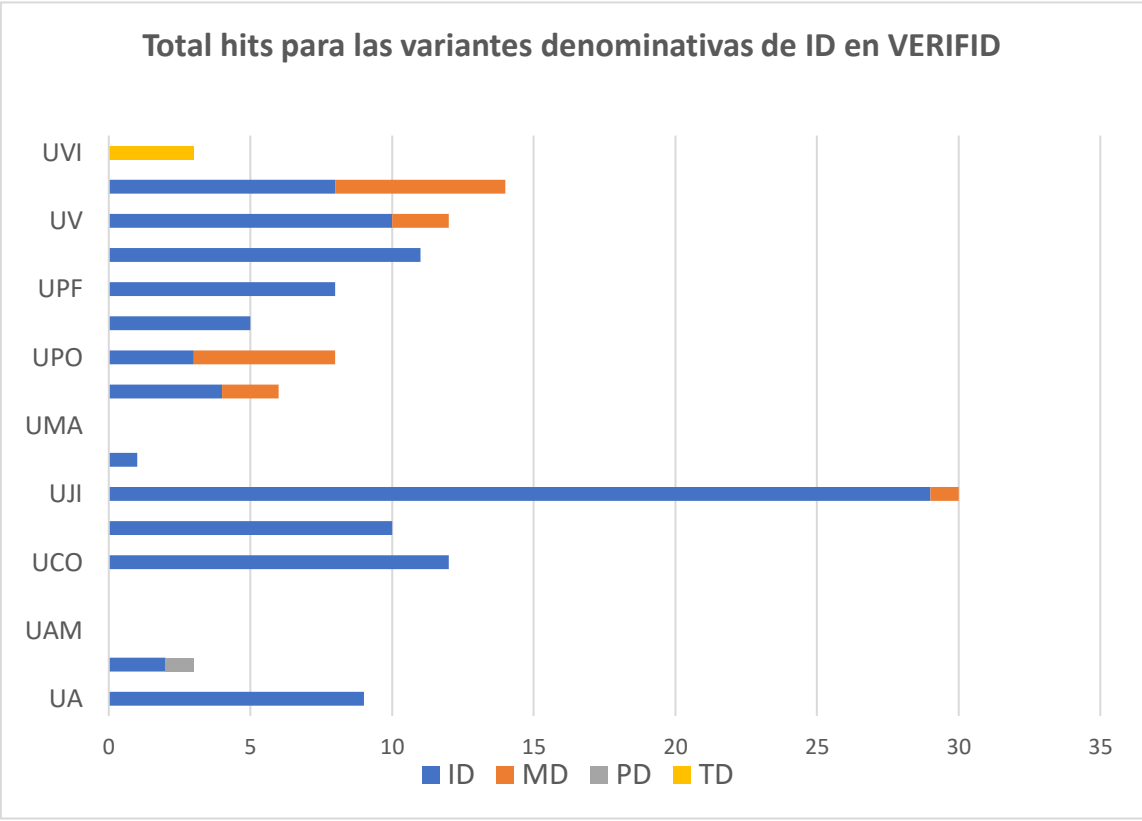


Gráfico 60. Resumen de la presencia de las variantes denominativas (nivel micro). Total *hits* y *hits* filtrados.

En estos dos últimos gráficos representamos a nivel micro (por universidad) en primer lugar, el número total de resultados sin filtrar. Estos resultados, como indicábamos al inicio, corresponden a una primera aproximación para el cómputo total de ocurrencias para el conjunto de cada término y sus derivados por memoria Verifica (gráfico *Total hits para las variantes denominativas de la ID en VERIFID*).

En él observamos que la UJI es el centro que, con diferencia, hace un uso mayor de la ID (29 resultados con respecto al total de palabras del corpus), por encima, además, de cualquier otra variante. A esta institución le sigue la UCO y la USAL con 12 y 11 resultados, respectivamente.

Sin embargo, al hilo de los objetivos de este análisis, nos interesaba identificar la variación en el uso de estos términos para cada universidad, por lo que hemos filtrado los resultados, con una consecuente variación de los datos anteriores. Por eso, en el gráfico *Hits filtrados por contexto para las variantes de ID en VERIFID* representamos el cómputo de contextos diferentes (descartando contextos idénticos) y con usos diferentes de estos términos analizados en cada una de las instituciones examinadas. Si comparamos estos gráficos, se ilustra la necesidad de este filtrado para comprobar el uso “real” de las variantes, por ejemplo, en el caso de la UJI este centro pierde un elevado porcentaje de frecuencia (de 29 a 2 contextos filtrados) frente a USAL, que pasa a ser la Universidad que presenta contextos más variados de las formas de ID (5 de 26 contextos totales filtrados).

A la luz de estos resultados, concluimos además que hay universidades en las que no encontramos ninguna alusión a ID, MD, PD o TD: UAM, UCM y UMA. Precisamente la UVI es la única Universidad que emplea TD en los contextos que hemos explicado arriba.

La ID está presente en casi todas las universidades excepto en la UVI. Ciertamente, hay universidades que tienen un balance similar de usos ID y MD (de manera coincidente estas son las dos formas más cercanas en la teoría también).

El resultado para PD no es significativo, el contexto no alude específicamente a la TI y es muy similar al uso que podría haber cubierto la forma MD (acumulación de conocimientos específicos de disciplinas diferentes, véase el contexto de uso en UAB para la PD).

En cuanto a los usos más recurrentes para cada variante, hemos advertido que el contexto más frecuente para ID es la capacidad para el trabajo en equipo y, precisamente, parece seguir las directrices de la redacción de Tuning. Sin embargo, también “trabajo en equipo” también aparece en la colocación con MD, aunque solo en un resultado, ya que la MD se usa principalmente para referirse a contextos donde confluyen varias disciplinas o temáticas en TI (ya sea para mencionar las áreas de conocimiento que necesitan coordinarse en la docencia de TI o para hablar de la necesidad de que los traductores dispongan de fuentes de información que agrupen diferentes campos).

Por su parte, la TD se utiliza (en UVI) para hablar de la naturaleza ID de la TI por el hecho de estar influenciada o ser prestataria de métodos, teorías, etc. de otras disciplinas. En ninguna otra memoria se hace una indicación al respecto de esta naturaleza (sentido epistemológico) con ninguna otra forma de ID.

Resumen (II) usos ID/MD/PD/TD

En la tabla que sigue presentamos, a modo de resumen, los contextos de usos que comparten las universidades y los términos (ID, MD, PD, TD) que emplean para referirse a cada uno de ellos, según hemos analizado a lo largo del capítulo.

CONTEXTOS DE USO DE ID Y SUS VARIANTES	DIFERENTES TÉRMINOS PARA EL MISMO CONTEXTO
Equipos de trabajo	Términos usados por las universidades
UVI	TD
UCO	ID
UJI	ID
UV	ID/MD
UPV	ID
Diversidad de áreas de conocimiento con docencia en TI	En este contexto las universidades se refieren a:
UM	Naturaleza ID de la TI
UVA	Necesidad de formación MD
UV	Proyección temática MD de los ET
Investigación en TI	En este contexto las universidades se refieren a:
USAL	Investigación ID + aplicada
UPF	Investigación transversal + ID
Rasgo de “orientación práctica” de la ID	En este contexto las universidades se refieren a:
USAL	Investigación aplicada en TI
UJI	Trabajar un problema práctico mediante la integración de conocimientos
Colocación ID + transversal	Para hablar de:
USAL	Competencias transversales
UPF	Investigación
UM	Flexibilidad profesional en TI
UGR	La transversalidad se hace necesaria en el currículo de TI por su naturaleza ID
Materias transversales (p.ej. instrumentales como DAT o Terminología)	Estas materias son de carácter...
UM	MD* [UM asocia ID con transversal arriba y ahora califica MD la materia transversal]
USAL	ID
Bases de datos o directorios (para hablar de acumulación de disciplinas en fuentes de información en general)	Términos usados por las universidades
UVA	ID
UPO	MD
UM	MD
Diversidad de áreas que participan en la configuración de la TI como disciplina (aspecto epistemológico)	Términos usados por las universidades
UVI	TD

Tabla 44. Resumen (II) usos ID/MD/PD/TD en VERIFID.

Análisis de los contextos compartidos por las universidades en VERIFID y las diferencias en el uso de las variantes denominativas más frecuentes (ID, MD, TD):

En la tabla anterior hemos recapitulado los contextos de uso y significados que se repiten en distintas universidades y que, por tanto, conllevan un uso diferente de las 3 variantes principales de este análisis (MD, ID, TD)¹²⁵. Los contextos de uso son:

- a) Equipos de trabajo
- b) Diversidad de áreas de conocimiento con docencia en TI
- c) Investigación en TI
- d) Rasgo de “orientación práctica” de la ID
- e) Colocación de ID con transversal
- f) Carácter de las materias transversales e instrumentales
- g) Bases de datos o fuentes de información en general
- h) Diversidad de áreas que participan en la configuración de la TI como disciplina (aspecto epistemológico)

A continuación, identificamos a modo de síntesis los diferentes términos que se han usado en VERIFID según el centro para hablar de la misma realidad. Este hecho denota cierta inconsistencia y ambigüedad a la hora de elegir el adjetivo o el sustantivo apropiado dentro del continuo de la ID para hablar de las realidades identificadas de la a) a la h).

a) Equipos de trabajo: se utilizan todas las variantes para identificar esta forma de trabajo colaborativo, aunque predomina la ID.

b) Diversidad de áreas de conocimiento con docencia en TI: cuando se hace alusión a esta realidad en TI las universidades se refieren a la naturaleza ID de la TI (UM), la necesidad de formación MD en TI (UVA) o a la proyección temática MD de los ET (UV).

c) Investigación en TI: a este respecto las universidades usan solo ID pero combinada con aplicada (USAL) y transversal (UPF).

d) Rasgo de “orientación práctica” de la ID: la ID también se usa en contextos que aluden a la aplicabilidad (investigación aplicada e interdisciplinar, USAL) o al hecho de resolver un problema en la práctica (UJI).

e) Colocación de ID con transversal: encontramos esta colocación en diversas universidades para hablar de competencias transversales (USAL), investigación en TI (UPF), flexibilidad profesional en TI (UM), y sobre la necesidad de la transversalidad en

¹²⁵ Como hemos indicado en el análisis de la PD, el único contexto de uso en VERIFID que se registra no es significativo para la TI y, por tanto, queda fuera de este cuadro resumen.

el currículo de TI por su naturaleza ID (UGR).

f) Carácter de las materias transversales e instrumentales: dependiendo de la Universidad, materias como DAT son de carácter ID o MD, lo que demuestra cierta falta de consenso en el uso de estos adjetivos en este contexto. Además, la UM asocia, como hemos visto, la ID con transversal y, en esta ocasión, califica MD la materia transversal, al parecer, no existe uniformidad en este caso de la colocación con transversal.

g) Bases de datos o directorios: observamos que, para hablar de acumulación o yuxtaposición de disciplinas en fuentes de información diversas las posibilidades también son distintas en función de la Universidad: MD (UPO, UM) e ID (UVA).

h) Diversidad de áreas que participan en la configuración de la TI como disciplina: en esta ocasión, para hablar del plano epistemológico de la TI únicamente se hace uso de la TD en la memoria Verifica de la UVI.

CAPÍTULO 6

Variable 3

MANIFESTACIÓN DE LA ID EN EL CONTEXTO DEL EEES

6.3. VARIABLE 3

MANIFESTACIÓN DE LA ID EN EL CONTEXTO DEL EEES

En este apartado la selección de los términos de búsqueda está orientada a describir qué otros términos en el ámbito de la Educación Superior se refieren a la ID en TI. Se trata de conceptos que han cobrado fuerza en el marco del EEES, como hemos visto en el marco teórico, a través de la implementación de herramientas en la Educación Superior como son las competencias, el enfoque que adopta la formación hacia la profesionalización, la apuesta por reforzar la empleabilidad de los egresados y por el aprendizaje permanente de los individuos, quienes deben convertirse en profesionales con capacidad de adaptación a diferentes contextos laborales a lo largo de su vida.

De este modo, las unidades de registro que vamos a analizar en el corpus VERIFID para la variable 3 estarán formadas por las palabras que contengan los siguientes lemas: transversal*, versátil*, flexib*.

6.3. VARIABLE 3
6.3.1. Transversalidad
6.3.2. Versatilidad
6.3.3. Flexibilidad

6.3.1. TRANSVERSALIDAD

❖ V3.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de *hits*) para el lema transversal* y derivados

17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE <i>HITS</i>
	Transversal	57
	Transversales	218
	Transversalidad	3
TOTAL	Transversal*	278
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Transversal*	56

Tabla 45. Nº de concordancias para el lema transversal*.

A partir de este primer recuento de concordancias para el lema transversal*, observamos que el adjetivo “transversales” es el más repetido (202 ocurrencias de 830 045 palabras del corpus), frente a las 3 veces que se usa el sustantivo “transversalidad”. Pasemos ahora al análisis de los términos en contexto por Universidad (nivel micro) para ir descubriendo dónde y con qué significado se emplean estos términos.

❖ V3.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales.

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS CONTEXTO	CONTEXTO
UA	Transversal*	16 (2) ¹²⁶	- Los créditos podrán ser reconocidos teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos adquiridos bien en otros módulos, materias, asignaturas o enseñanzas cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal , [...] - COMPETENCIAS TRANSVERSALES No existen datos. [...] (15)
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS CONTEXTO	CONTEXTO
UAB	Transversal	2 (0)	<ul style="list-style-type: none"> • La Universitat Autònoma de Barcelona impulsa el desarrollo de la formación sobre igualdad entre hombres y mujeres y perspectiva de género en la docencia y la investigación a través de la creación de un Minor de Estudios de Género, de carácter interdisciplinario y transversal, coordinado por la Facultad de Filosofía y Letras. • Para reflejar las líneas de investigación y los avances en el conocimiento que los grupos de investigación de la UAB especializados en este ámbito están llevando a cabo, se incorpora al Minor en Estudios de Género una asignatura transversal basada en conferencias y talleres a cargo de las y los especialistas en la materia.
	Transversales	34 (3)	<ul style="list-style-type: none"> • La FTI ha solucionado, o prevé solucionar, de la siguiente manera los dos puntos débiles detectados por los evaluadores externos: La dificultad de coordinación, debida a la gran cantidad de materias, grupos y profesores necesarios para la titulación. Durante el curso académico 2008-2009, la Coordinación de Titulación de Traducción e Interpretación de la FTI prevé organizar reuniones transversales (entre materias, por ejemplo, lengua, idioma y traducción) para asegurar la aplicación de objetivos, competencias, metodología y evaluación en cada asignatura. • Con la programación de los minors, la Universidad pretende favorecer y facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades tanto transversales como pluridisciplinares. El minor complementa la formación del estudiante en un ámbito distinto al del título de Grado que cursa. • Competencias transversales:

¹²⁶ Los números entre paréntesis que aparecen en la columna de “número de hits contexto” corresponden al número de contextos filtrados para cada unidad de registro (transversal/transversales/transversalidad).

			<p>(T5) Aprender de manera estratégica, autónoma y continua.</p> <p>RA016 Cuestionar y ampliar lo que se ha aprendido</p> <p>RA017 Documentarse para ampliar información</p> <p>RA018 Relacionar conocimientos entre disciplinas</p>
	Transversalidad	1	<p>El mecanismo puesto en marcha por la UAB se ha basado en la organización de grupos de trabajo -Focus Group- por sectores de ocupación, priorizando de esta manera la visión desde el mercado de trabajo. Esta opción aporta las siguientes ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Evidenciar la transversalidad de los sectores de ocupación con relación a las titulaciones. · Contrastar las potencialidades y debilidades de los diferentes perfiles profesionales de la UAB que se incorporan en un mismo sector.
TOTAL		37	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UAM	Transversal	8 (2)	<ul style="list-style-type: none"> • [...] adecuación entre las competencias, los conocimientos y el número de créditos asociados a las materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios, o bien valorando su carácter transversal. • Se trata de asignaturas de carácter transversal de interés para la formación general del estudiante.
	Transversales	6 (2)	<ul style="list-style-type: none"> • [...] que divide las competencias en genéricas, específicas y transversales, y todas ellas a su vez en conceptuales, procedimentales y actitudinales. [...] • [...] las [materias] transversales recomendadas en la guía del estudiante de la titulación y a través de la acción tutorial se consideran materias optativas comunes a todos los perfiles.
TOTAL		14	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS CONTEXTO	CONTEXTO
UCM	Transversal	1	<ul style="list-style-type: none"> • [...] el reconocimiento de créditos se realizará siempre en función de las competencias y conocimientos asociados a los créditos cursados por el estudiante y los previstos en el plan de estudios para el que se pretenda su reconocimiento, o bien, cuando tengan carácter transversal.
	Transversales	16 (1)	<ul style="list-style-type: none"> • 5.5.1.5.2 TRANSVERSALES No existen datos
TOTAL		17	
TOTAL HITS FILTRADOS		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº HITS CONTEXTO	CONTEXTO
UCO	Transversal	3 (0)	<ul style="list-style-type: none"> • 4.- Otras Actividades para el fomento del Espíritu Emprendedor: De manera transversal al desarrollo de las actividades propias de la Cátedra de Emprendedores de la Universidad de Córdoba, se llevarán a cabo otras acciones que ya cuentan con cierto arraigo dentro de las actuaciones que a favor del autoempleo se realizan en la Universidad. • Las acciones concretas puestas en marcha por la Universidad de Córdoba son: I- Programa Transversal de Formación del Profesorado En esta oferta presta un especial interés al desarrollo de las TICs y su aplicación en la docencia, así como a la profundización en el conocimiento y el empleo del inglés para fines académicos. • El Módulo D es de Formación Transversal, encargándose de dar una visión complementaria pero necesaria a la docencia y a la sociedad actual. Incluye cuatro cursos de diversa naturaleza: [...]
	Transversales	5 (3)	<ul style="list-style-type: none"> • COMPETENCIAS TRANSVERSALES GENÉRICAS Son las propias de una formación universitaria, dirigidas a la madurez personal e intelectual, con independencia de la orientación específica del Grado. • Según las apreciaciones de la LISA, el perfil profesional incluye además las siguientes funciones: <ul style="list-style-type: none"> · Gestión de bases de datos terminológicas. · Formación de personal en gestión terminológica. · Gestión y coordinación del consenso en torno a la terminología. · Resolución de problemas y toma de decisiones. · Participación en grupos de trabajo transversales. • Por último, el desarrollo de los objetivos transversales de carácter básico atiende a una realidad a la vez concreta, pero también

			multiforme, de los alumnos de Traducción e Interpretación, dado que su formación demanda para casos específicos (el jurídico, el biosanitario y el tecnológico, el mundo de la multimedia y el literario ensayístico), una formación básica complementaria que deberán adquirir los alumnos cursando asignaturas integradas en Grados radicados en otros Centros.
	Transversalidad	1	La experiencia de estos años de impartición de la titulación nos ha permitido consolidar un Departamento de Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y Documentación que se encuentra en disposición de poder atender a la mayoría de las necesidades docentes que planteará la titulación que aquí se propone. En ella se implicarán además profesores de otros Departamentos de la Universidad relacionados con la enseñanza de lenguas, informática, lingüística, derecho, etc. (algunos de ellos, como puede advertirse en la planificación de la enseñanza en el módulo de “ transversalidad ”), que ya han venido impartiendo docencia en la titulación, pudiéndose así cubrir la totalidad de las necesidades docentes que esta propuesta de grado plantea.
TOTAL		9	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UGR	Transversales	4 (1)	Las competencias básicas o transversales (instrumentales, personales y sistémicas) y las específicas (académico-disciplinares y profesionales) que el estudiante adquiere al finalizar este Grado, detalladas a continuación, responden a la adquisición de una formación general y específica, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.
TOTAL		4	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UJI	Transversal	2	<ul style="list-style-type: none"> •Las siguientes tablas recogen los tres tipos de competencia transversal del proyecto Tuning (instrumental, personal y sistémica) [...] •La universidad podrá reconocer todos los otros créditos siempre que haya adecuación entre las competencias y conocimientos asociados al resto de materias cursadas por el estudiantado y todos aquellos establecidos en el plan de estudios o que tengan carácter transversal.

	Transversales	10 (2)	<ul style="list-style-type: none"> El Libro Blanco incluye entre las competencias específicas una serie de competencias que coinciden o se solapan con las competencias transversales. Por este motivo, y por la importancia crucial para el trabajo del traductor de algunas de las competencias afectadas, contemplamos algunas de las competencias transversales que lista el proyecto Tuning (“Comunicación oral y escrita en la lengua materna”, “Conocimiento de una segunda lengua”, “Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio” y “Capacidad de gestión de la información”) no como competencias transversales sino como competencias específicas de la titulación. [...] en la Universitat Jaume I, existen dos materias que se denominan "Materias de Estilo" y responden al modelo educativo de esta universidad, por la cual las titulaciones de todas sus facultades ofrecen materias con las que se garantiza el aprendizaje de destrezas básicas y transversales, [...]
TOTAL		14	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
ULPGC	Transversal	5 (3)	<ul style="list-style-type: none"> [...] adecuación entre las competencias y los conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal. Materias básicas, de carácter transversal, la documentación y la terminología aseguran las competencias que permiten el dominio de los mecanismos de búsqueda [...] imprescindibles en la labor de la traducción y la interpretación. Los perfiles profesionales para los que capacita el título generan las competencias de carácter transversal, que se definen de acuerdo con los resultados de las encuestas realizadas a los empleadores, profesores y egresados [...].
	Transversales	7 (4)	<ul style="list-style-type: none"> 3.2.3.1. Competencias transversales o genéricas PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS 5.Participación en grupos de trabajo transversales. Artículo 6. Reconocimiento de créditos en el grado. 4. Serán objeto de reconocimiento aquellas asignaturas de primer y segundo curso que se consideren “transversales” entre distintos títulos. [...] 6 créditos de Documentación y 6 créditos de Terminología. Estas materias [...] son materias instrumentales imprescindibles para afrontar la traducción y la interpretación. Se trata, por tanto de materias transversales al proporcionar capacidades necesarias para la labor de traducir y de interpretar. [...] ambas materias integran el currículo de otras titulaciones [...] como Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Biblioteconomía y Documentación.
TOTAL		13	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		7	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UMA		30 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 3.2 COMPETENCIAS TRANSVERSALES CTM 6 - Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o

			distinto ámbito profesional.
TOTAL		30	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UM	Transversal	10 (4)	<ul style="list-style-type: none"> Incluimos dentro de estos contenidos instrumentales la Informática (12 créditos), de naturaleza tanto transversal como específica, la Terminología (6 créditos), la Documentación (6 créditos, también de naturaleza transversal y específica). En lo que respecta al estudio de la lengua A (lengua española), el presente plan contempla un total de 18 créditos (11,5 en el Libro Blanco). El aumento está motivado en parte por la incorporación del componente transversal, menos específico de Traducción, en el primero de los cuatrimestres. De especial interés para la divulgación de la Traducción e Interpretación, este espacio capacita para entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, desempeñando una positiva labor transversal e interdisciplinar en las diferentes temáticas territoriales que desempeña el traductor e intérprete. Competencia transversal de la Universidad de Murcia.
	Transversales	13 (2)	<ul style="list-style-type: none"> PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS <i>Rasgos profesionales:</i> - Participación en grupos de trabajo transversales. • 3.1.3. Competencias Transversales de la Universidad de Murcia - CTM6: Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
	Transversalidad	1	Debe tenerse en cuenta, no obstante, que las asignaturas de Historia y Geografía han sido diseñadas para cubrir el campo de cultura y civilización de los países de lengua B. Así se refleja en las competencias recogidas en las fichas correspondientes. Este sesgo hacia lo contemporáneo y lo cultural, sin comprometer la transversalidad de los contenidos, resulta mucho más adecuado para un grado en Traducción e Interpretación.
TOTAL		24	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		7	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UPO	Transversal	2 (1)	c) El resto de los créditos podrán ser reconocidos por la universidad teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y

			conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal .
	Transversales	6 (2)	<ul style="list-style-type: none"> • 3. OBJETIVOS 3.1 Objetivos <p>Los objetivos básicos que se pretende alcanzar tras la realización del Grado en Traducción e interpretación en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla se han clasificado en dos categorías: objetivos formativos transversales y objetivos formativos profesionales.</p> <p>Objetivos formativos transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo. - Adquirir la conciencia de que se vive en un mundo permanentemente cambiante y que, por tanto, es imprescindible desarrollar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. <ul style="list-style-type: none"> • Las competencias transversales y las profesionales generales son comunes a todos los graduados [...]
TOTAL		8	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UPV	Transversales	8 (1)	<ul style="list-style-type: none"> • 5.5.1.5.2 [COMPETENCIAS] <p>TRANSVERSALES</p> <p>G010 - Ser capaz de relacionar y aplicar el conocimiento específico del grado con otras áreas y disciplinas próximas.</p>
TOTAL		8	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UPF	Transversal	3 (1)	<p>[...] el Centro para la Calidad y la Innovación Docente, establece los siguientes objetivos en el Plan de Medidas de Apoyo a la Innovación y la Calidad Docentes del curso 2007-2008:</p> <p>Fomentar la creación de redes de innovación docente y de investigación educativa en el marco de los estudios de la UPF, orientadas al desarrollo de líneas de investigación en innovación docente de carácter transversal e interdisciplinario.</p>
	Transversales	14 (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias que ha de adquirir el estudiante. Definición de las competencias, tanto transversales como específicas, que los estudiantes deben lograr en la asignatura, así como su vinculación con los contenidos. • La orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los aspectos metodológicos transversales de la prueba piloto se ha fundamentado en un enfoque competencial.
TOTAL		17	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
USAL		8 (2)	<ul style="list-style-type: none"> • El resto de los créditos podrán ser reconocidos teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal. • Documentación aplicada a la traducción Su carácter transversal e interdisciplinar, presente en toda actividad de traducción o interpretación, recomienda que se haga una primera aproximación rigurosa a ella en los inicios del Grado.
		42 (3)	<ul style="list-style-type: none"> • PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS Según las apreciaciones de la LISA, el perfil profesional incluye además las siguientes funciones: Participación en grupos de trabajo transversales. • El desarrollo de competencias transversales instrumentales como la resolución de problemas, la capacidad de análisis y de síntesis, así como la gestión de la información; además del desarrollo de todas las competencias transversales personales (compromiso ético, razonamiento crítico, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, habilidades en las relaciones interpersonales, trabajo en equipo, trabajo en un contexto internacional o interdisciplinar) requieren de esta capacidad, de manera que los graduados “tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. • Resumimos a continuación la lista de las competencias específicas, que se desarrollarán en los distintos módulos en los que se estructura el plan de estudios: <ol style="list-style-type: none"> 1. CONOCIMIENTOS TRANSVERSALES (DISTINTAS ÁREAS DEL SABER)
TOTAL		50	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		5	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UV	Transversal	2	<ul style="list-style-type: none"> • c) El resto de los créditos serán reconocidos por la universidad teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y los conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal.

			<ul style="list-style-type: none"> • La materia Conocimientos teórico-prácticos auxiliares contiene 30 créditos ECTS destinados al desarrollo de competencias relacionadas con conocimientos teóricos y prácticos auxiliares imprescindibles para el correcto desarrollo de la práctica traductora y las labores de mediación interlingüística. Su impartición se reparte en tres cursos del recorrido formativo del Grado en Traducción y Mediación Interlingüística, ya que ofrece una formación transversal necesaria durante toda la formación.
	Transversales	2	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias transversales (genéricas) que se proponen ofrecen una versión sintética de las obtenidas a partir de encuestas realizadas a licenciados, empleadores y profesionales (véase punto 3 del libro blanco). • El Grado en Traducción y Mediación Interlingüística, en coordinación con otros títulos de Grado y con la Dirección del Centro, tiene previstos llevar a cabo las siguientes acciones de apoyo a los y las estudiantes que se incorporan por primera vez a la universidad: <ul style="list-style-type: none"> -Actividades de incorporación a la titulación consistentes en talleres que tendrán lugar durante los primeros días de clase. Estos talleres incluirían algunas de las cuestiones siguientes: información institucional, formación en habilidades transversales: técnicas de estudio y trabajo personal, instrumentos de acceso a la información, etc.
TOTAL		4	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UVA	Transversal	6 (2)	2.4.1 Los créditos superados podrán ser reconocidos teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las materias de que se trate y las previstas en el plan de estudios de destino, o bien teniendo en cuenta su carácter transversal . <ul style="list-style-type: none"> • Por otra parte, el alumno mentor desarrolla habilidades y competencias de carácter transversal relacionadas con sus habilidades sociales.
	Transversales	4 (1)	3.2 Competencias: específicas, transversales y nucleares
TOTAL		10	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UVI	Transversales	1	3.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES No existen datos.

TOTAL		1	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

Una vez hemos filtrado los contextos de uso para “transversal” y derivados por universidad representamos en el apartado que sigue qué universidades usan en las Verifica el término transversal y derivados en contextos diversos y con diferentes colocaciones.

❖ V3.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término transversal y derivados por universidad

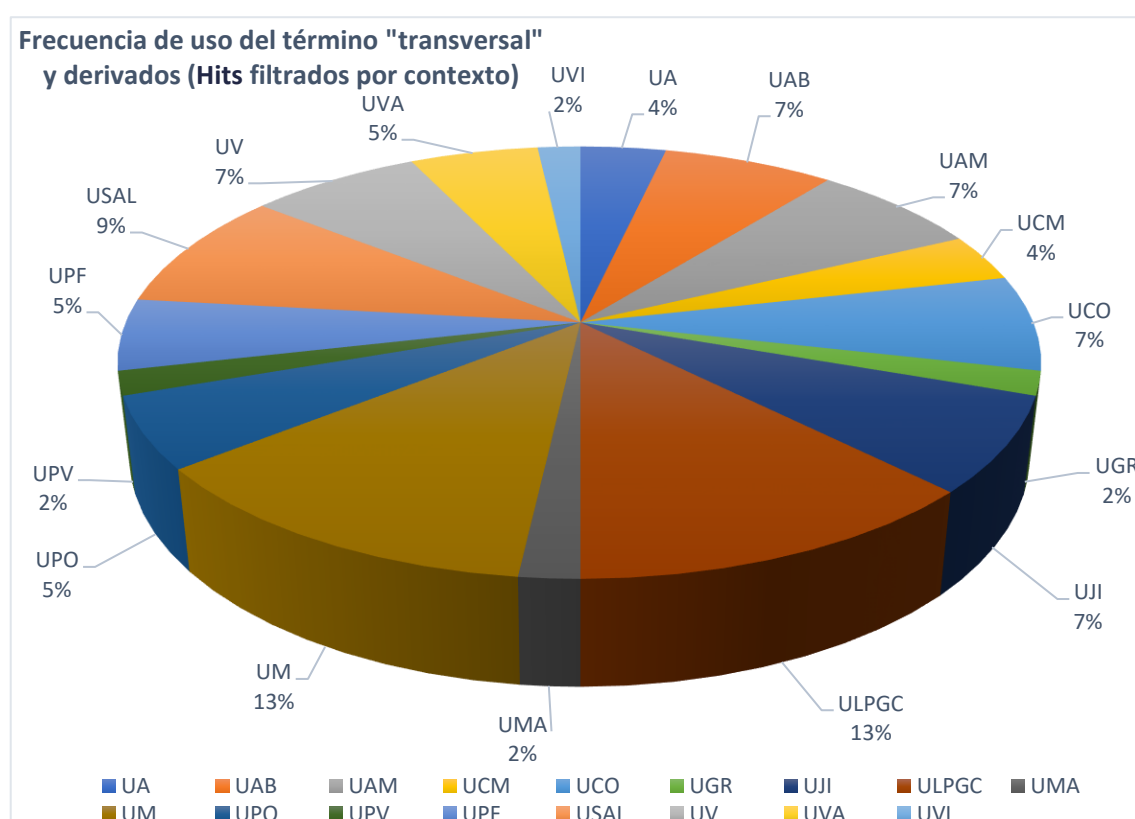


Gráfico 61. Frecuencia de uso del término “transversal” y derivados por universidad (total *hits* filtrados por contexto).

A partir del gráfico anterior observamos que las universidades que usan el término “transversal” y derivados en un mayor número de contextos diferentes son, con un valor del 13 % respectivamente, la UM y la ULPGC, seguidas de la USAL con un 9 %.

Estos valores corresponden al número de contextos en los que estas universidades usan el lema transversal* con diferentes colocaciones (las veremos en un apartado sucesivo). Este filtrado es necesario porque, como en el caso de la UMA, tenemos como resultado 30 *hits* para “transversales” pero siempre acompaña al sustantivo “competencias” por lo

que contabilizamos solo un resultado. Como veremos también a partir del análisis de los contextos de uso, quizás interese hacer notar el peso que puede darse en el título a este tipo de competencias.

En una escala intermedia, entre el 7 y el 4 % de los usos de este término y sus derivados, encontramos representados el mayor número de centros: UPO, UPF, UV, UVA, UA, UAB, UAM, UCM, UCO y UJI. Por último, las universidades que usan transversal en un menor número de contextos variados (2 %) son la UGR, UMA, UPV y UVI (2 %).

❖ **V3.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para transversal* en VERIFID**

La selección y presentación de estos contextos de uso de las unidades de registro nos ayuda a las siguientes fases del análisis:

1. Extraer el significado del contexto donde se encuentran los términos
2. Identificar las colocaciones más frecuentes para los términos (azul)
3. Codificación de las unidades de registro en las categorías establecidas

Con el objetivo de describir los contextos de uso más relevantes para el término transversal y derivados en VERIFID en este apartado, nos serviremos de las categorías que hemos establecido en el capítulo 5 para esta variable 3. Asimismo, iremos asignando cada unidad de registro a una categoría específica según su contexto (columna “Presencia de transversal en VERIFID”).

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS
3. Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES	3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID	3.1.1. (COMP TRANSV)
		3.1.2. (CONOC TRANSV)
		3.1.3. (ORGANIZ TRANSV)
		3.1.4. (SECT LAB TRANSV)
		3.1.5. (MAT TRANSV)
		3.1.6. (MAT TRANSV OPT)
		3.1.7. (EQUIPO TRANSV)
		3.1.8. (OBJ FORM BÁSICA)
		3.1.9. (ENSEÑ ÁREAS)
		3.1.10. (FORM PROFES)
		3.1.11. (LAB PROF TEM)
		3.1.12. (CONTEN TRANSV)
		3.1.13. (CAPAC ADAPT)
		3.1.14. (INVEST TRANSV ID)
		3.1.15. (METOD TRANSV)
		3.1.16. (FORM VERSAT)

		3.1.17. (FLEX PROF) 3.1.18 (VERSAT TEMA TRAD) 3.1.19 (CAPAC BÁSICA) 3.1.20. (DIVERSIF CURR)
--	--	--

Tabla 46. Categorías para el ítem 3.1. de la variable 3 “Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES”.

❖ **Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)**

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE “TRANSVERSAL” EN VERIFID (CATEGORÍAS)
UA	- Los créditos podrán ser reconocidos teniendo en cuenta la adecuación entre las competencias y conocimientos adquiridos bien en otros módulos, materias, asignaturas o enseñanzas cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal , [...]	CONOC TRANSV
	- COMPETENCIAS TRANSVERSALES No existen datos. [...]	COMP TRANSV
UAB	- Durante el curso académico 2008-2009, la Coordinación de Titulación de Traducción e Interpretación de la FTI prevé organizar reuniones transversales (entre materias, por ejemplo, lengua, idioma y traducción) [...]	ORGANIZ TRANSV
	- Con la programación de los minors, la Universidad pretende favorecer y facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades tanto transversales como pluridisciplinares. El minor complementa la formación del estudiante en un ámbito distinto al del título de Grado que cursa.	CONOC TRANSV
	- Competencias transversales : RA018 Relacionar conocimientos entre disciplinas	COMP TRANSV
	- Evidenciar la transversalidad de los sectores de ocupación con relación a las titulaciones.	SECT LAB TRANSV
UAM	- [...] adecuación entre las competencias, los conocimientos y el número de créditos asociados a las materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios, o bien valorando su carácter transversal .	CONOC TRANSV
	- Se trata de asignaturas de carácter transversal de interés para la formación general del estudiante.	MAT TRANSV
	- [...] las transversales recomendadas en la guía del estudiante de la titulación y a través de la acción tutorial se consideran materias optativas comunes a todos los perfiles.	MAT TRANSV OPT

	- [...] que divide las competencias en genéricas, específicas y transversales , y todas ellas a su vez en conceptuales, procedimentales y actitudinales. [...]	COMP TRANSV
UCM	[...] el reconocimiento de créditos se realizará siempre en función de las competencias y conocimientos asociados a los créditos cursados por el estudiante y los previstos en el plan de estudios para el que se pretenda su reconocimiento, o bien, cuando tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV
	• 5.5.1.5.2 TRANSVERSALES No existen datos	COMP TRANSV
UCO	- COMPETENCIAS TRANSVERSALES GENÉRICAS Son las propias de una formación universitaria, dirigidas a la madurez personal e intelectual, con independencia de la orientación específica del Grado.	COMP TRANSV
	- Participación en grupos de trabajo transversales	EQUIPO TRANSV
	- [...] el desarrollo de los objetivos transversales de carácter básico atiende a una realidad a la vez concreta, pero también multiforme, de los alumnos de Traducción e Interpretación, [...]	OBJ FORM BÁSICA
	- [...] se implicarán además profesores de otros Departamentos de la Universidad relacionados con la enseñanza de lenguas, informática, lingüística, derecho, etc. (algunos de ellos, como puede advertirse en la planificación de la enseñanza en el módulo de “ transversalidad ”), que ya han venido impartiendo docencia en la titulación, pudiéndose así cubrir la totalidad de las necesidades docentes que esta propuesta de grado plantea.	ENSEÑ ÁREAS
UGR	Las competencias básicas o transversales (instrumentales, personales y sistémicas) y las específicas (académico-disciplinares y profesionales) que el estudiante adquiere al finalizar este Grado, detalladas a continuación, responden a la adquisición de una formación general y específica, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.	COMP TRANSV FORM PROFES
UJI	- Las siguientes tablas recogen los tres tipos de competencia transversal del proyecto Tuning (instrumental, personal y sistémica) [...]	COMP TRANSV
	- [...] adecuación entre las competencias y conocimientos asociados al resto de materias cursadas por el estudiantado y todos aquellos establecidos en el plan de estudios o que tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV

	El Libro Blanco incluye entre las competencias específicas una serie de competencias que coinciden o se solapan con las competencias transversales	COMP TRANSV
	[...] en la Universitat Jaume I, existen dos materias que se denominan "Materias de Estilo" y responden al modelo educativo de esta universidad, por la cual las titulaciones de todas sus facultades ofrecen materias con las que se garantiza el aprendizaje de destrezas básicas y transversales , [...]	COMP TRANSV
ULPGC	- [...] adecuación entre las competencias y los conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV
	- Serán objeto de reconocimiento aquellas asignaturas de primer y segundo curso que se consideren " transversales " entre distintos títulos.	MAT TRANSV
	- Materias básicas, de carácter transversal , la documentación y la terminología aseguran las competencias que permiten el dominio de los mecanismos de búsqueda y la elaboración de repertorios terminológicos imprescindibles en la labor de la traducción y la interpretación.	MAT TRANSV
	- Los perfiles profesionales para los que capacita el título generan las competencias de carácter transversal , que se definen de acuerdo con los resultados de las encuestas realizadas a los empleadores, profesores y egresados [...].	COMP TRANSV FORM PROFES
	- PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS 5. Participación en grupos de trabajo transversales .	EQUIPO TRANSV
	- [...] 6 créditos de Documentación y 6 créditos de Terminología. Estas materias, que se impartirán a lo largo de los dos tres primeros semestres, son materias instrumentales imprescindibles para afrontar la traducción y la interpretación. Se trata, por tanto de materias transversales al proporcionar capacidades necesarias para la labor de traducir y de interpretar. Por otra parte, ambas materias integran el currículo de otras titulaciones [...]	MAT TRANSV
UMA	- 3.2 COMPETENCIAS TRANSVERSALES CTM 6 - Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.	COMP TRANSV
UM	- Incluimos dentro de estos contenidos instrumentales la Informática (12 créditos), de naturaleza tanto transversal como específica, la Terminología (6 créditos), la Documentación (6 créditos, también de naturaleza transversal y	MAT TRANSV

	específica).	
	- El aumento está motivado en parte por la incorporación del componente transversal , menos específico de Traducción, en el primero de los cuatrimestres.	MAT TRANSV
	- [...] este espacio capacita para entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas, desempeñando una positiva labor transversal e interdisciplinar en las diferentes temáticas territoriales que desempeña el traductor e intérprete.	LAB PROF TEM
	- Competencia transversal de la Universidad de Murcia.	COMP TRANSV
	- PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS Rasgos profesionales: Participación en grupos de trabajo transversales .	EQUIPO TRANSV
	- 3.1.3. Competencias Transversales de la Universidad de Murcia CTM6: Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.	COMP TRANSV
	- Este sesgo hacia lo contemporáneo y lo cultural, sin comprometer la transversalidad de los contenidos, resulta mucho más adecuado para un grado en Traducción e Interpretación.	CONTEN TRANSV
UPO	- [...] adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV
	- Objetivos formativos transversales Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo. Adquirir la conciencia de que se vive en un mundo permanentemente cambiante y que, por tanto, es imprescindible desarrollar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas	OBJ FORM BÁSICA CAPAC ADAPT
	- Las competencias transversales y las profesionales generales son comunes a todos los graduados [...]	COMP TRANSV
UPV	- 5.5.1.5.2 TRANSVERSALES G010 - Ser capaz de relacionar y aplicar el conocimiento específico del grado con otras áreas y disciplinas próximas.	COMP TRANSV
UPF	- [...] orientadas al desarrollo de líneas de investigación en innovación docente de carácter transversal e interdisciplinario.	INVEST TRANS ID

	-Definición de las competencias, tanto transversales como específicas, [...]	COMP TRANSV
	-La orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los aspectos metodológicos transversales de la prueba piloto se ha fundamentado en un enfoque competencial.	METHOD TRANSV
USAL	- [...] adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV
	- Documentación aplicada a la traducción Su carácter transversal e interdisciplinar, [...]	MAT TRANSV
	- PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS Según las apreciaciones de la LISA, el perfil profesional incluye además las siguientes funciones: Participación en grupos de trabajo transversales .	EQUIPO TRANSV
	- El desarrollo de competencias transversales instrumentales como la resolución de problemas, la capacidad de análisis y de síntesis [...]	COMP TRANSV
	- CONOCIMIENTOS TRANSVERSALES (DISTINTAS ÁREAS DEL SABER)	CONOC TRANSV
UV	- [...] adecuación entre las competencias y los conocimientos asociados a las restantes materias cursadas por el estudiante y los previstos en el plan de estudios o bien que tengan carácter transversal .	CONOC TRANSV
	La materia Conocimientos teórico-prácticos [...] Su impartición se reparte en tres cursos del recorrido formativo del Grado en Traducción y Mediación Interlingüística, ya que ofrece una formación transversal necesaria durante toda la formación.	MAT TRANSV
	- Las competencias transversales (genéricas) que se proponen ofrecen una versión sintética de las obtenidas a partir de encuestas realizadas a licenciados, empleadores y profesionales [...]	COMP TRANSV FORM PROF
	- Estos talleres incluirían algunas de las cuestiones siguientes: información institucional, formación en habilidades transversales : técnicas de estudio y trabajo personal, instrumentos de acceso a la información, etc.	COMP TRANSV
UVA	- [...] adecuación entre las competencias y conocimientos asociados a las materias de que se trate y las previstas en el plan de estudios de destino, o bien teniendo en cuenta su carácter transversal .	CONOC TRANSV
	Por otra parte, el alumno mentor desarrolla habilidades y competencias de carácter transversal relacionadas con sus habilidades sociales.	COMP TRANSV

	- 3.2 Competencias: específicas, transversales y nucleares	COMP TRANSV
UVI	3.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES No existen datos.	COMP TRANSV
Total	55 contextos	

Una vez examinados los contextos de uso para el término “transversal” y derivados en cada Universidad, hemos asignado una o varias de las categorías creadas para esta variable 3 a cada unidad de contexto extraída de estas memorias Verifica. Seguidamente, pasamos a ofrecer los datos cuantitativos para el recuento, por un lado, de las categorías más y menos frecuentes en VERIFID para estos términos (nivel macro) y, por otro, de las apariciones de estas categorías en las universidades (nivel micro).

❖ V3.4. Nivel macro: Resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia

En este apartado buscamos determinar qué categorías son más frecuentes para el término “transversal” y derivados (en ítem 3.1.) ordenadas de mayor a menor frecuencia de uso. Asimismo, presentamos la frecuencia de uso por universidad para cada una de estas categorías¹²⁷:

VARIABLE 3 ÍTEM 3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID			
Nº	CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE USO	UNIV.
3.1.1.	COMP TRANSV	19	UA; UAB; UAM; UCM; UCO; UGR; UJI; ULPGC; UMA; UM; UPO; UPV; UPF; USAL; UV (2); UVA (2); UVI
3.1.2.	CONOC TRANSV	11	UA; UAB; UAM; UCM; UJI; ULPGC; UPO; USAL (2); UV; UVA
3.1.5.	MAT TRANSV	8	ULPGC (3); UM (2); UAM; USAL; UV
3.1.7.	EQUIPO TRANSV	4	UCO; ULPGC; UM; USAL
3.1.8.	OBJ FORM BÁSICA	2	UCO; UPO
3.1.10.	FORM PROFES	2	UGR; ULPGC
3.1.3.	ORGANIZ TRANSV	1	UAB
3.1.4.	SECT LAB TRANSV	1	UAB
3.1.6.	MAT TRANSV OPT	1	UAM
3.1.9.	ENSEÑ ÁREAS	1	UCO
3.1.11.	LAB PROF TEM	1	UM
3.1.12.	CONTEN TRANSV	1	UM
3.1.13.	CAPAC ADAPT	1	UPO
3.1.14.	INVEST TRANSV ID	1	UPF
3.1.15.	METOD TRANSV	1	UPF
	TOTAL	55	

¹²⁷ Entre paréntesis indicamos para cada universidad las veces que usa el término “transversal” o derivados con ese mismo significado (el que corresponde a la categoría en cuestión) pero en contextos diferentes dentro de su Verifica.

En una primera aproximación, observamos que la categoría de “competencias transversales” es la que presenta una mayor frecuencia de uso. Si nos detenemos en el resto de elementos, vemos que existe una gran diferencia entre COMP TRANSV que, al fin y al cabo, es prácticamente un prerrequisito de Bolonia con otras categorías con una presencia prácticamente anecdótica (véase el número de resultados para las relativas a SECT LAB TRANSV, CONTEN TRANSV, METOD TRANSV, INVEST TRANSV ID, CAPAC ADAPT, etc.). Procedemos a detallar a continuación cuáles son los principales contextos de uso para el término transversal y derivados en el siguiente gráfico:

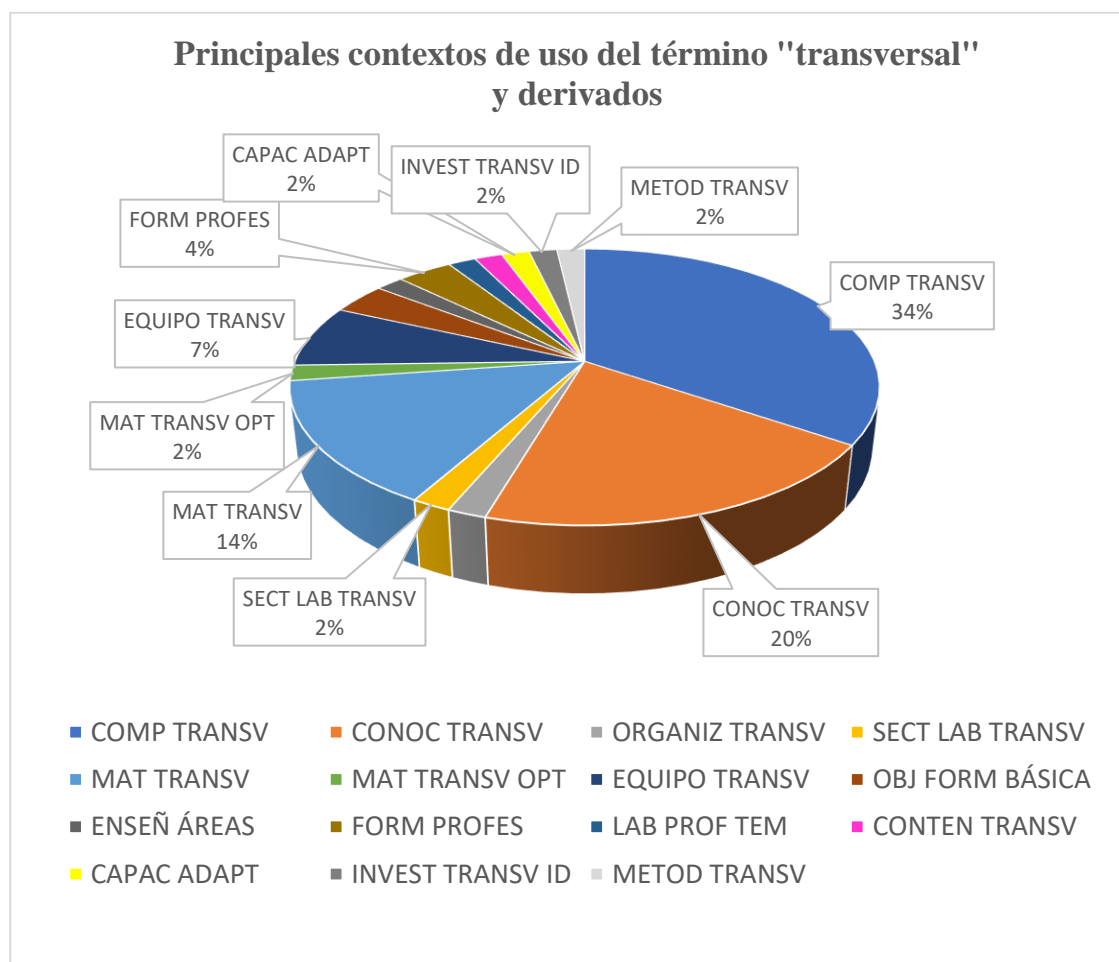


Gráfico 62. Principales contextos de uso del término “transversal” y derivados.

Análisis de los contextos de uso de transversal en VERIFID (nivel macro)

A la luz de los resultados del gráfico anterior, observamos que el término “transversal” y sus derivados parece emplearse en una gran variedad de contextos. Sin embargo, como indicábamos, el uso de estos términos se concentra, fundamentalmente, en tres categorías.

La categoría más recurrente (34 %) del total de los contextos para “transversal” es la relativa a las competencias transversales (COMP TRANSV). No resulta extraño que así sea puesto que la descripción y las alusiones a estas competencias en los diseños de los grados es bastante frecuente; no olvidemos que los grados se conceptualizan como

“generalistas” en su adaptación a Bolonia y que, por tanto, se asocian con una formación profesional que prepara para el aprendizaje a lo largo de la vida, y ahí las competencias transversales juegan un papel central. Recordemos, además, que la ANECA define una serie de pautas para la elaboración de estas memorias Verifica, en las que se enfatiza la necesidad de que la planificación de los nuevos títulos de grado esté guiada por las nuevas competencias del EEES (ANECA 2012: 68): “la descripción de la planificación de las enseñanzas de los Títulos propios debe basarse en un análisis comparativo, detallado y justificado entre las competencias que se adquieren en el nuevo Título de Grado o Máster, respecto a los contenidos formativos de las antiguas enseñanzas [...]”.

En el segundo puesto, con un 19 % observamos la categoría de conocimientos de carácter transversal (CONOC TRANSV). A pesar de su elevado porcentaje de uso, no podemos asociar estos contextos con alusiones a la ID, debido a que se refieren, en su mayoría, a contextos sobre el reconocimiento de créditos. La conexión con la transversalidad aquí se debe a que este reconocimiento se produce, o bien entre créditos obtenidos en materias de formación básica que pertenezcan a la misma rama de conocimiento del título para el que se solicite el reconocimiento, o bien si las competencias o los conocimientos asociados a los créditos tienen carácter transversal (UCM 2014: 10).

En uno de estos contextos para “transversales” (USAL), y dentro de la lista de competencias específicas de esta memoria, encontramos el elemento “Conocimientos transversales (distintas áreas del saber)”. Al tratarse de una simple enumeración de competencias solo podemos deducir que se busca que el alumno adquiera conocimientos complementarios a los que le ofrece su formación específica, sin embargo, no se dan más pistas de cómo se consigue (si se trata de una acumulación de conocimientos de distinta procedencia, esto es, MD o se produce una integración de los mismos, ID).

Con un valor del 14 % observamos que se hace referencia a materias o asignaturas que se consideran transversales, es decir, de interés para la formación básica o general del estudiante de TI, como son la Documentación Aplicada a la Traducción (DAT), la Terminología y la Informática. Encontramos, por un lado, referencias a materias transversales dentro de TI que se califican en solo una ocasión como “interdisciplinares” (USAL) y, por otro, a materias optativas que también se designan transversales y no son específicas de TI (comunes a distintos perfiles) pero que el estudiante de Traducción puede cursar para configurar un itinerario en función de sus necesidades (UAM).

En cuanto a la importancia otorgada en TI a las competencias y materias de carácter transversal, en la memoria de la UJI encontramos la reflexión que ya apuntaba Kelly (2007) y recogíamos en el marco teórico, acerca de la equiparación entre las competencias transversales o genéricas de Tuning con las que se consideran específicas del perfil del traductor. Así lo expresan en la redacción de este documento (UJI 2013: 13):

El Libro Blanco incluye entre las competencias específicas una serie de competencias que coinciden o se solapan con las competencias Transversales [...]

contemplamos algunas de las competencias transversales que lista el proyecto Tuning (“Comunicación oral y escrita en la lengua materna”, “Conocimiento de una segunda lengua”, “Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio” y “Capacidad de gestión de la información”) no como competencias transversales sino como competencias específicas de la titulación. De hecho, en la mayoría de planes de estudio de la titulación de Traducción e Interpretación, estas competencias no solamente aparecen de forma transversal en muchas asignaturas sino que son objeto de asignaturas específicas. Esto puede parecer obvio en el caso del aprendizaje de lenguas pero no tanto en el de las herramientas informáticas y la documentación. No obstante, este hecho refleja precisamente la realidad de que el uso de programas informáticos especializados (para la traducción asistida por ordenador, la gestión terminológica, la localización, etc.) y la capacidad de conseguir y gestionar información de todo tipo son imprescindibles en la vida profesional de un traductor/intérprete.

Queremos subrayar, además, el contexto de “aspectos metodológicos” (UPF) como el único en el que se menciona de forma expresa la pretensión de orientar la metodología docente hacia la transversalidad basada en el enfoque por competencias, tal y como se pretende desde Bolonia, a pesar de que resulta claramente anecdótico en la descripción de la oferta académica analizada.

Por último, destacamos la presencia de una notable variedad de contextos en los que se usa el término “transversal” y derivados, pero con una frecuencia menor si los comparamos con los usos para las categorías de COMP TRANSV, CONOC TRANSV y MAT TRANSV. Como advertíamos es puntual el empleo de estos términos en las memorias Verifica examinadas, sin embargo, este hecho indica que en diferentes contextos de la descripción de la oferta de TI se hace referencia a la transversalidad como un aspecto que se aspira conseguir (ya sea como objetivos formativos, en la investigación en innovación docente, en los contenidos del grado, etc.) o con claras referencias al plano laboral y profesional del traductor. En este último caso, son varias las categorías que se vinculan con la profesión: SECT LAB TRANSV, FORM PROFES, EQUIPO TRANSV, LAB PROF TEM, CAPAC ADAPT. De alguna forma, en ellas el término “transversal” apunta a la necesidad de formar perfiles flexibles e híbridos, con una “formación general y específica, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (UGR 2008: 301). Este contexto laboral, que ya advertíamos en el capítulo 4, caracterizado por el dinamismo y la versatilidad que caracterizan el mercado donde se incorporan los egresados en TI, al que deben ser capaces de adaptarse, será el que conecte este primer término de búsqueda para la variable 3 con los dos restantes “versátil” y “flexible”.

❖ V3.4. Nivel micro: Resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad

En este gráfico representamos la frecuencia de uso de las categorías para el concepto de transversal en TI por universidad:

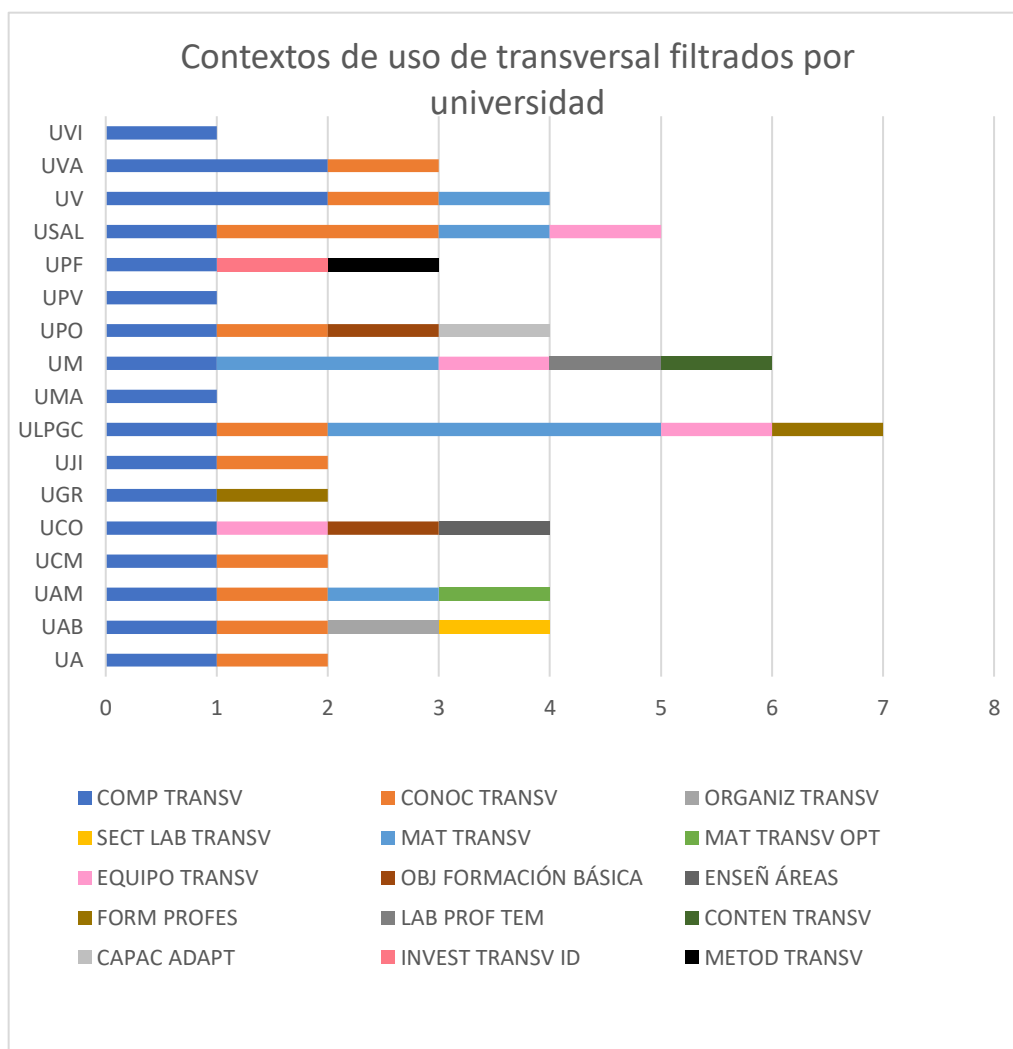


Gráfico 63. Contextos de uso de “transversal” y derivados en VERIFID filtrados por universidad.

Análisis de los contextos de uso para “transversal” (nivel micro):

A partir del gráfico anterior observamos que “transversal” se asocia con el sustantivo competencias en todas las universidades sin excepción. De hecho, hay universidades (UVI, UPV, UMA) que solo utilizan estos términos con ese uso.

Las universidades ULPGC y UM son las que utilizan “transversal” en cualquiera de sus formas en una variedad mayor de contextos (5 categorías diferentes, respectivamente), siendo MAT TRANSV la más frecuente en los dos casos. Estos dos centros, además, comparten el uso del término “transversal” y derivados para referirse a las competencias transversales y a la “participación en grupos de trabajo transversales”. Del mismo modo, relacionan el uso de estos términos con la realidad profesional del traductor; en el caso de la ULPGC aluden a la elaboración de las competencias transversales a partir de los perfiles profesionales para los que capacita el título y, en la memoria de la UM califican de transversal e interdisciplinar la labor profesional del traductor. Esto es, la profesión

como principio guía para la formulación de las competencias transversales y la transversalidad como característica propia de la actividad traslativa.

Por otra parte, la categoría de “equipo transversal” aparece en contextos de la UCO, ULPGC, UM y USAL en la sección de “PERFIL 5. LEXICÓGRAFO, TERMINÓLOGO Y GESTOR DE PROYECTOS LINGÜÍSTICOS – Participación en grupos de trabajos transversales”, lo que nos lleva a asociarle un significado de un equipo de trabajo que requiera este perfil de lexicógrafo/terminólogo/gestor de proyectos y esté formado por personas de distintas áreas. Al parecer, de la memoria de la USAL, inferimos que esta selección de “transversal” puede estar motivada por la propia redacción de la LISA (-----) ya que se lee “Según las apreciaciones de la LISA [*Localization Industry Standards Association*], el perfil profesional incluye además las siguientes funciones: [...] participación en grupos de trabajo transversales” (USAL 2011: 18). Esta procedencia puede justificar el hecho de que 4 de las universidades en VERIFID elijan “transversal” para calificar a los equipos de trabajo, a diferencia de los otros centros que utilizan, por lo general, inter- o multidisciplinarios.

Si atendemos al plano de la investigación en TI, subrayamos que solo la UPF habla de investigación de carácter transversal y además interdisciplinar en TI como objetivo del Centro para la Calidad y la Innovación Docente como parte del Plan de Medidas de Apoyo a la Innovación y la Calidad Docentes del curso 2007-2008 (1 de los 55 contextos de uso seleccionados y codificados): “[...] Fomentar la creación de redes de innovación docente y de investigación educativa en el marco de los estudios de la UPF, orientadas al desarrollo de líneas de investigación en innovación docente de carácter transversal e interdisciplinario” (UPF 2008: 85-86). Si bien no disponemos de más datos que arrojen luz a la intención de promover este tipo de investigación, apreciamos una voluntad de avanzar hacia la ID en este ámbito en el que, tímidamente, se manifiestan estos aspectos objeto de estudio en nuestro trabajo.

También queremos destacar que en un contexto de la UCO se trata la transversalidad en la planificación de la enseñanza: “se implicarán además profesores de otros Departamentos de la Universidad relacionados con la enseñanza de lenguas, informática, lingüística, derecho, etc.” (UCO 2010: 2) aunque no se menciona de qué forma se logrará esa transversalidad más allá de la participación de distintos profesores en la docencia de TI (integración de conocimientos, yuxtaposición de asignaturas, etc.).

❖ V3.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 3 (lema transversal*)

Para la búsqueda de las colocaciones para el término “transversal” y derivados, después de una primera aproximación, hemos seleccionado en el programa *Sort by Freq* para que nos ordene los resultados por frecuencia, además de buscar las colocaciones con una frecuencia mínima de 3 repeticiones (*Min. Collocate Frequency*) para recopilar los

resultados más significativos. Hemos seleccionado para que AntConc nos recupere las colocaciones que aparecen justo a la izquierda de estos términos (*IL*) y hasta 3 espacios a la derecha. Nótese que de la lista de colocaciones que resulta de esta tarea escogemos los sustantivos a los que adjetivan estas unidades y descartamos las palabras vacías de significado (preposiciones, artículos, conjunciones, etc.) o las que proceden de contextos no relevantes para la TI.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
TRANSVERSAL	Competencia	5	UM (4); UJI
	Interdisciplinar	4	USAL; UM (3)
	Materia	3	UAM (3)
	Labor	3	UM (3)
	Asignatura	3	UAB; UAM (2)

Para la unidad de registro “transversales” hemos restringido la búsqueda a 1 colocación a la izquierda, mínimo de frecuencia 1. Estos son los resultados:

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	
TRANSVERSALES	Competencias	70	UA (1); UAB (6); UAM (1); UCM (1); UCO (2); ULPGC (4); UMA (1); UPO (4); UPV (1); USAL (18); UM (10); UPF (8); UGR (1); UJI (6); UVA; UV
	Conocimientos	7	USAL (7)
	Grupos de trabajo	4	UCO; ULPGC; USAL; UM
	Objetivos	3	UCO; UVI (2)
	Materias	3	UAM (2); ULPGC
	Habilidades	1	UV
	Asignaturas	1	ULPGC
	Aspectos metodológicos	1	UPF

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
TRANSVERSALIDAD	Sectores de ocupación	1	UAB
	Contenidos en TI	1	UM

❖ **V3.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones para el término transversal y derivados**

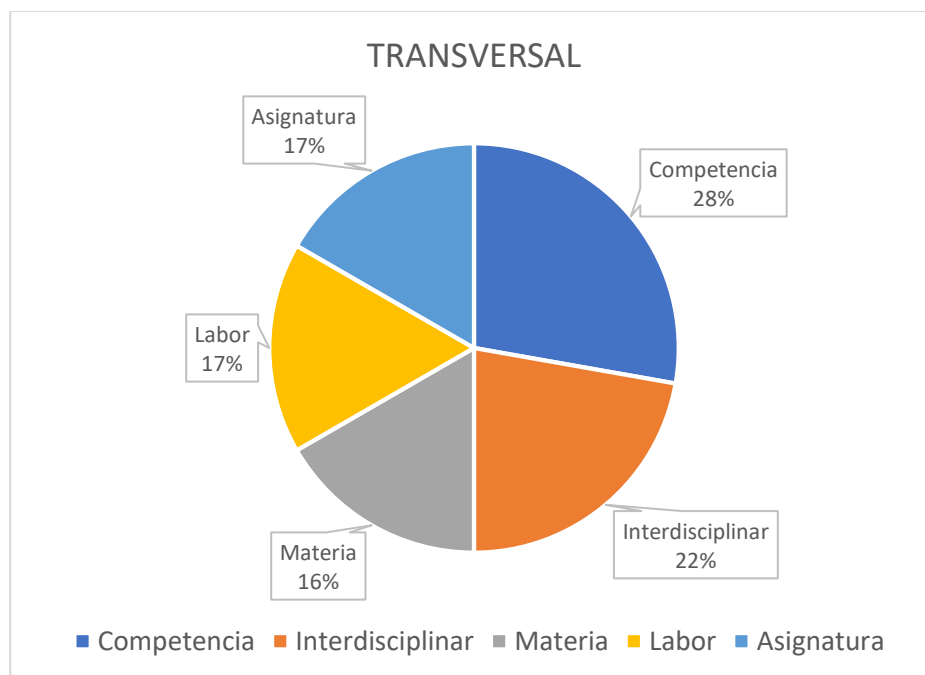


Gráfico 64. Colocaciones para los adjetivos “transversal” y “transversales”.

A partir de estas colocaciones para los adjetivos transversal(es) y transversalidad, seleccionamos los que aparecen con más frecuencia (ítems con un valor igual o superior al 20 % para el gráfico primero “transversal”, con valor comprendido entre el 6 % y el 70 % para el gráfico segundo “transversales” y los dos ítems para el término “transversalidad” con el 50 % respectivamente).

Análisis de las colocaciones para “transversal” (nivel macro):

En vista de los datos de los gráficos anteriores para las colocaciones de “transversal” y “transversales”, observamos que la cualidad de transversal se vincula con mayor frecuencia a las competencias, como herramienta impulsada desde Bolonia para conseguirla. Así, “competencias transversales” es de uso común en todas las memorias de nuestro corpus VERIFID. En ocasiones, aparece en el contexto más próximo junto a “competencias específicas” por ser el otro tipo de competencias de Tuning en el EEES y con “genéricas” por tratarse de un adjetivo equivalente, ya que con ellas se busca alcanzar objetivos formativos de carácter básico.

Por otra parte, en el contexto de nuestro estudio es relevante la presencia de los adjetivos “interdisciplinar” e “interdisciplinario” como colocaciones de “transversal”. Exactamente la USAL, UPF, UM (en total hasta en 5 ocasiones) se repite esta estructura. Como veíamos en el marco teórico, la transversalidad se concibe como el mecanismo que favorece la inclusión de procedimientos que posibilitan el aprendizaje interdisciplinar (Fernández 2004).

Como advertíamos, las competencias tienen un papel importante en estas memorias y, especialmente las transversales son de crucial importancia en TI (especialmente las que se vinculan con la adquisición de conocimientos de tipo instrumental) para ofrecer al sujeto en formación la flexibilidad y la versatilidad que necesita para el mercado laboral (Kelly 2000, 2007; Morón 2012; Kearns 2006; Pym 2005), al tiempo que posibilitan un enfoque interdisciplinar en la formación (Kohler 2004).

Es preciso subrayar que el sustantivo “transversalidad”, aunque tímidamente reflejado en estas memorias (2 *hits*) se vincula no solo con los contenidos del currículo (ítem “conocimientos o materia de carácter transversal” con el 44 % del total de los usos del término “transversal”), sino además con los sectores de ocupación de las distintas titulaciones. Tener en cuenta este aspecto nos posiciona en línea con la asunción de Bolonia de que existe una realidad laboral dinámica y compleja que exige un modelo curricular que favorezca la flexibilidad y una formación interdisciplinar.

Queremos destacar, por último, las universidades que incluyen un número de resultados mayor de diferentes usos para “transversal” y derivados:

- USAL en las siguientes colocaciones: conocimientos de carácter transversal, transversal e interdisciplinar, competencias transversales, transversales instrumentales y transversales genéricas.
- UAB y UM: mediante estos términos aluden a una realidad significativa para nuestro análisis > transversalidad de contenidos, transversal e interdisciplinar, transversalidad de sectores de ocupación.

6.3.2. VERSATILIDAD

❖ V3.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de *hits*) para el término “versátil” y derivados

VERSÁTIL Y DERIVADOS	17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE <i>HITS</i>
		Versátil	1
		Versátiles	1
		Versatilidad	11
	TOTAL	Vers?til* ¹²⁸	13
	TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Vers?til*	8

Tabla 47. Nº de concordancias para el lema versátil*.

Después de este primer recuento en el conjunto del corpus, registramos 11 ocurrencias para el término versatilidad y 2 para versátil(es).

❖ V3.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales.

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UAB	Versátil	1	Su formación práctica y versátil , la exigencia de las enseñanzas para que sepan adaptarse constantemente a nuevos retos y circunstancias, para que puedan documentarse sobre ámbitos y situaciones cambiantes [...]
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UAM	Versatilidad	1	
TOTAL		0	NO PERTINENTE PARA LA TI

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
-------	------------------------	----------------------------	----------

¹²⁸ Para obtener *hits* para el lema versátil* con o sin tilde utilizamos el comodín “?”, que nos muestra cualquier caracter en esa posición.

UCO	Versatilidad	1	El Plan de Estudios del Grado que se presenta es una oportunidad de desarrollar y completar la actual formación inicial de los maestros y maestras – claramente insuficiente en tres años-, y, de acuerdo con el Libro Blanco del Título de Magisterio, p. 71, “dar mayor posibilidad a los diversos itinerarios, juntamente con la polivalencia, versatilidad y el refuerzo de la práctica reclamados”.
TOTAL		0	NO PERTINENTE PARA LA TI

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UGR	Versatilidad	1	Competencias Específicas del Módulo (Tercera Lengua Extranjera y su Cultura. Literatura y Traducción B/C) D Saber reconocer y utilizar la variedad y versatilidad de la norma literaria como modelo en las tareas propias del traductor.
TOTAL		0	NO PERTINENTE PARA LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UJI	Versatilidad	1	[...] una ventaja adicional de las competencias que adquiere un estudiante del título de graduado en Traducción e Interpretación reside en el hecho de que algunas de ellas pueden ser transferibles a otras profesiones, lo cual explica la gran versatilidad que hemos podido observar en nuestros egresados y la facilidad de asumir funciones de otros perfiles profesionales.
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UM	Versatilidad	1	Existe la percepción entre los alumnos de que la Traducción, a diferencia de las Filologías, forma alumnos con una gran versatilidad para el mundo laboral.
TOTAL		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UPF	Versatilidad	4	- [...] la inclusión de varias asignaturas relacionadas con la comunicación social y los medios audiovisuales amplía la versatilidad de los estudios de Traducción e interpretación e incrementa las conexiones con estudios de la rama de las ciencias sociales, como el periodismo, la publicidad o la comunicación audiovisual. (2) - [...] el plan de estudios presentado establece un itinerario único para todos los estudiantes, con

			asignaturas generales (Idioma 1, Traducción 2, Traducción de Textos Específicos III) que se desarrollarán en la oferta docente en los diferentes idiomas y ámbitos temáticos de Traducción. Esta estructura ofrece sin duda mucha más versatilidad y flexibilidad para ofrecer al estudiante una formación más adecuada. (2)
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
USAL	Versátiles	1	Descripción de las competencias: De adaptación: Entender la necesidad de ser flexibles y versátiles para abordar la traducción en distintas modalidades.
	Versatilidad	1	Las encuestas muestran una gran dispersión por campos de actividad, probando la versatilidad del título para desempeñar distintos perfiles, que el trabajo de la UAB considera una de las grandes bazas de la titulación en el mercado laboral.
TOTAL		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UVA	Versatilidad	1	Adquisición de cualidades básicas en interpretación como la escucha activa, la agilidad mental y la versatilidad .
TOTAL		1	

❖ V3.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término versátil y derivados por universidad

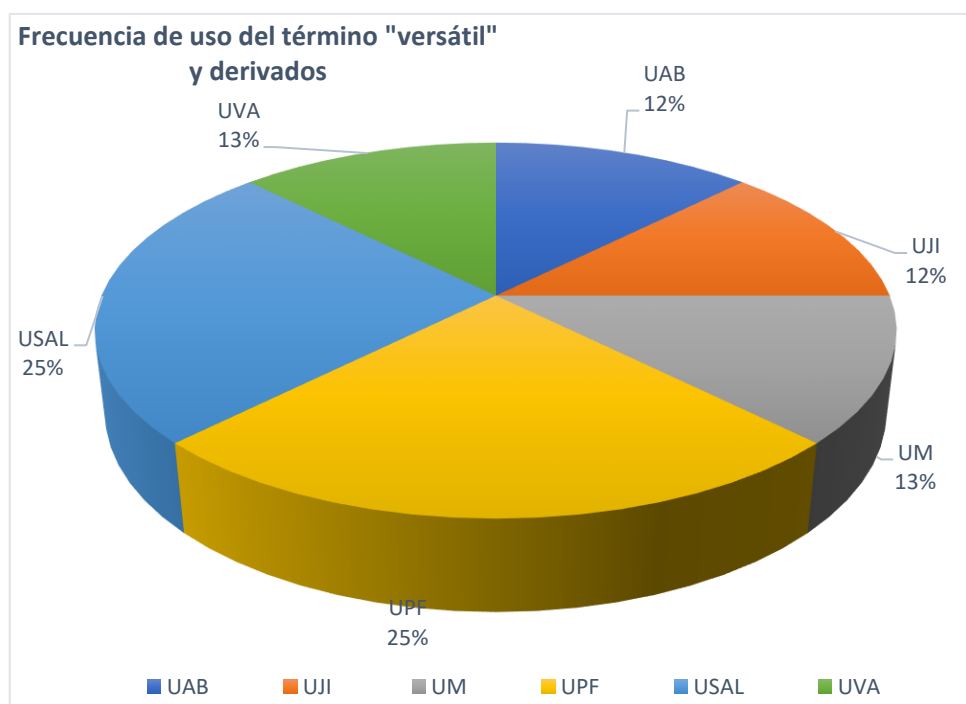


Gráfico 65. Frecuencia de uso del término “versátil” y derivados (*hits* filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).

Las universidades que utilizan en su redacción el término “versátil” y derivados en contextos relacionados con la TI son UAB, USAL, UM, UPF, UJI y UVA.

Las universidades que recogen una única mención al término versátil (11 % de la muestra) son: UM, UJI, UAB, UVA. Este porcentaje solo es superado por las menciones registradas en las universidades UPF y USAL, para las que obtenemos 2 usos de estos términos en dos contextos diferentes (23 % y 22 % respectivamente). En la UPF el mismo contexto se repetía 2 veces, así que hemos filtrado de forma que no son 4 sino 2 los resultados válidos para nuestro recuento.

En cambio, para las 11 instituciones restantes (UA, UAM, UCM, UCO, UGR, ULPCG, UMA, UPO, UPV, UV, UVI) no obtenemos ningún resultado al respecto. No hemos incluido en el análisis posterior el de la UGR, ya que el contexto que recogemos (“la variedad y versatilidad de la norma literaria [...]”) no resulta pertinente para nuestro estudio.

De los datos que resultan de este primer recuento de usos para el término “versátil” y derivados deducimos que la versatilidad del traductor no parece una denominación que pueda tener peso en la descripción de la oferta formativa, a pesar del peso atribuido a las competencias transversales que se suponen animan a la versatilidad de los perfiles. Así lo demuestran los datos numéricos para el cómputo de contextos de uso filtrados para el término “transversal” (56) y para “versátil” (8). Sin embargo, vamos a examinar en más detalle los usos que se le atribuyen a “versátil” en las memorias de VERIFID para observar si, a pesar de no tener una presencia tan representativa como el lema de búsqueda anterior, encontramos alusiones a la formación o a la profesión en TI en línea con la

noción de “traductor versátil” que apuntábamos en el marco teórico (Aguayo 2013; Mayoral 2004; Morón 2010, etc.) y que refleja una noción de la actividad traslativa como una tarea con contornos borrosos (Kuznik 2011; Dam y Koskinen 2016) y polifacética (Mayoral 2004), interdisciplinares.

❖ V3.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para versátil y derivados en VERIFID

A continuación, pasamos a describir los contextos de uso que hemos recuperado a partir del anterior recuento inicial de forma que nos ayude a:

1. Extraer el significado del contexto donde se encuentran los términos y a crear una etiqueta para ese uso (columna *Presencia de “versátil” en VERIFID*).
2. Identificar las colocaciones más frecuentes para estos términos (en azul).
3. Relacionar estos usos con las categorías de análisis establecidas a partir del marco teórico y los objetivos del estudio.

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS
3. Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES	3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID	3.1.1. (COMP TRANSV)
		3.1.2. (CONOC TRANSV)
		3.1.3. (ORGANIZ TRANSV)
		3.1.4. (SECT LAB TRANSV)
		3.1.5. (MAT TRANSV)
		3.1.6. (MAT TRANSV OPT)
		3.1.7. (EQUIPO TRANSV)
		3.1.8. (OBJ FORM BÁSICA)
		3.1.9. (ENSEÑ ÁREAS)
		3.1.10. (FORM PROFES)
		3.1.11. (LAB PROF TEM)
		3.1.12. (CONTEN TRANSV)
		3.1.13. (CAPAC ADAPT)
		3.1.14. (INVEST TRANSV ID)
		3.1.15. (METOD TRANSV)
		3.1.16. (FORM VERSAT)
		3.1.17. (FLEX PROF)
		3.1.18 (VERSAT TEMA TRAD)
		3.1.19 (CAPAC BÁSICA)
		3.1.20. (DIVERSIF CURR)

Tabla 48. Categorías para el ítem 3.1. de la variable 3 “Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES”(análisis lema “versátil*”).

❖ **Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto (nivel micro)**

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE “VERSÁTIL” EN VERIFID (CATEGORÍAS)
UAB	[...] el crecimiento económico experimentado y la ampliación de contactos comerciales con el mundo fueron definiendo un nuevo perfil profesional no cubierto ni por las filologías ni por otro tipo de estudios. Los traductores e intérpretes, en tanto que mediadores lingüísticos y culturales, constituyen hoy la columna vertebral de la globalización. Su formación práctica y versátil , la exigencia de las enseñanzas para que sepan adaptarse constantemente a nuevos retos y circunstancias, para que puedan documentarse sobre ámbitos y situaciones cambiantes, les abre puertas en el mundo del comercio, de la industria, de las instituciones internacionales, de la diplomacia, de la mediación social, etc.	FORM VERSAT
UJI	3. Competencias transferibles Finalmente, quisiéramos destacar que una ventaja adicional de las competencias que adquiere un estudiante del título de graduado en Traducción e Interpretación reside en el hecho de que algunas de ellas pueden ser transferibles a otras profesiones, lo cual explica la gran versatilidad que hemos podido observar en nuestros egresados y la facilidad de asumir funciones de otros perfiles profesionales. Por una parte, algunas de las competencias específicas que se adquieren, como la toma de notas o el alto nivel en lenguas extranjeras, facilitan la transición a otras profesiones en el terreno de la enseñanza de lenguas o la gestión. Por otra parte, la gran relevancia que se concede a competencias genéricas como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, el hablar en público o la competencia de expresión escrita en la lengua materna incrementa aún más la flexibilidad profesional de los titulados.	FLEX PROF TI

UM	Este estado de cierta frustración hacia los estudios filológicos se explica aún más cuando se recaba información de los propios alumnos de Traducción e Interpretación que de modo abrumador justifican su elección de esta titulación por su carácter más aplicado, más orientado al mercado laboral y con una mayor posibilidad de aprendizaje de lenguas diversas. Existe la percepción entre los alumnos de que la Traducción, a diferencia de las Filologías, forma alumnos con una gran versatilidad para el mundo laboral.	FLEX PROF TI
UPF	- [...] la inclusión de varias asignaturas relacionadas con la comunicación social y los medios audiovisuales amplía la versatilidad de los estudios de Traducción e interpretación e incrementa las conexiones con estudios de la rama de las ciencias sociales, como el periodismo, la publicidad o la comunicación audiovisual. Este punto es especialmente relevante si consideramos que está previsto que la sede de la Facultad de Traducción e Interpretación se traslade en un futuro inmediato a un nuevo Campus de la Comunicación, en Barcelona, donde compartirá espacios con los estudios mencionados.	FORM VERSAT
	- Esta estructura ofrece sin duda muchas más versatilidad y flexibilidad para ofrecer al estudiante una formación más adecuada. Finalmente, la inclusión de numerosos perfiles formativos y de la posibilidad de elegir alguna asignatura libremente, dentro de cada perfil, ofrece espacios al estudiante para que pueda cursar las asignaturas más acordes con su perfil y con sus intereses.	FORM VERSAT
USAL	Descripción de las competencias: De adaptación: Entender la necesidad de ser flexibles y versátiles para abordar la traducción en distintas modalidades.	VERSAT TEMA TRAD
	Las encuestas muestran una gran dispersión por campos de actividad, probando la versatilidad del título para desempeñar distintos perfiles, que el trabajo de la UAB considera una de las grandes bazas de la titulación en el mercado laboral.	FORM VERSAT
UVA	Adquisición de cualidades básicas en interpretación como la escucha activa, la agilidad mental y la versatilidad .	CAPAC BÁSICA
Total	8	

De estos contextos que resultan de la búsqueda del término “versátil” y derivados, observamos que, en comparación con los contextos de uso de “transversal”, se orientan más a la realidad profesional del traductor que las categorías asignadas a la transversalidad (asociadas, por lo general, a competencias, materias, conocimientos, contenidos, etc.). A pesar de que haya contextos que aludan a la formación (UAB, UPF, USAL) el hecho de calificarla como versátil se justifica por las características dinámicas del entorno donde va a desarrollar el traductor su tarea. Así lo observamos en el contexto de la UAB “Su formación práctica y versátil, la exigencia de las enseñanzas para que sepan adaptarse constantemente a nuevos retos y circunstancias, para que puedan documentarse sobre ámbitos y situaciones cambiantes, les abre puertas en el mundo del comercio, de la industria, de las instituciones internacionales, de la diplomacia, de la mediación social, etc.” (UAB 2014: 5) o en el caso de la USAL “Las encuestas muestran una gran dispersión por campos de actividad, probando la versatilidad del título para desempeñar distintos perfiles” (USAL 2011: 11).

❖ **V3.4. Nivel macro: Resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) de “versátil” y derivados según su frecuencia**

En este apartado buscamos determinar qué categorías son más frecuentes para las unidades de registro para el término versátil y derivados. A continuación, presentamos la frecuencia de uso por universidad para cada una de estas categorías:

VARIABLE 3 ÍTEM 3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID			
Nº	CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE USO	UNIV.
1	FORM VERSAT	4	UAB; UPF (2); USAL
2	FLEX PROF TI	2	UJI; UM
3	VERSAT TEMA TRAD	1	USAL
4	CAPAC BÁSICA	1	UVA
	TOTAL	8	

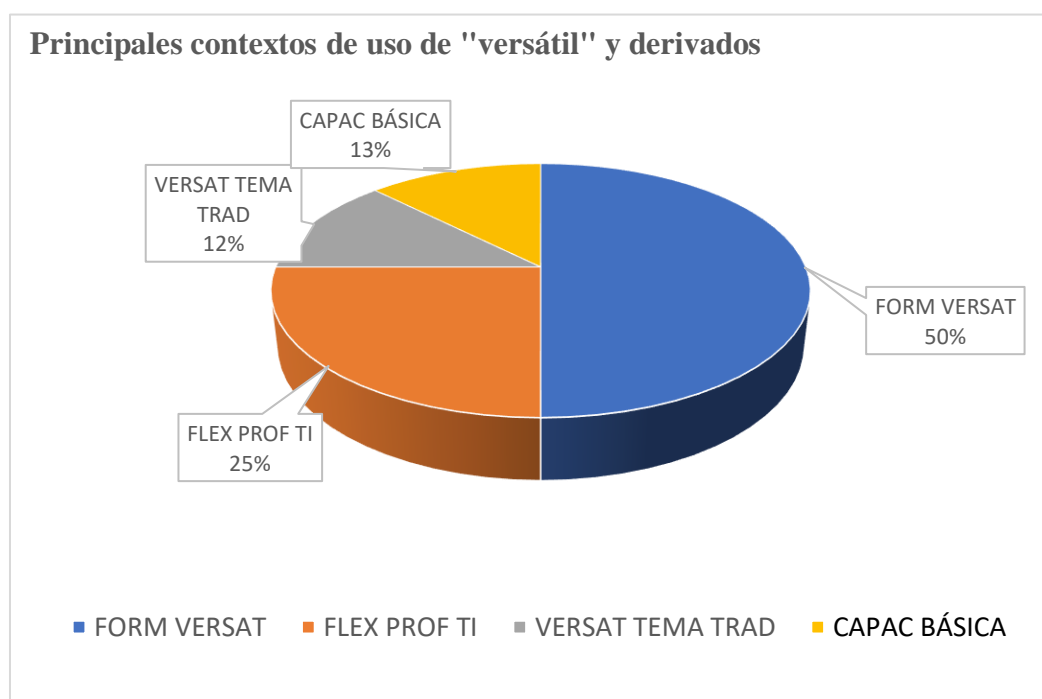


Gráfico 66. Principales contextos de uso de “versátil” y derivados.

Análisis sobre los contextos de uso de “versátil” en VERIFID (nivel macro):

Del gráfico anterior podemos deducir una serie de conclusiones. En primer lugar, los usos más comunes para el término “versátil” y derivados se relacionan con la flexibilidad académica y profesional a la que aspiran los ET con los nuevos Grados. Por una parte, la idea que se repite en estos contextos es que existe una necesidad, especialmente en la sociedad globalizada (de la que los traductores e intérpretes, como mediadores lingüísticos y culturales, “constituyen hoy la columna vertebral de la globalización”, UAB, 2014: 4-5) de ofrecer una formación integral y diversificada, para que el traductor sea capaz de adaptarse a distintos puestos de trabajo en los que tiene cabida su perfil: “su formación práctica y **versátil** les abre puertas en el mundo del comercio, de la industria, de las instituciones internacionales, de la diplomacia, de la mediación social, etc.” (UAB 2014: 5).

De manera expresa, la UPF recurre a la inclusión de varias asignaturas relacionadas con la comunicación social y los medios audiovisuales para ampliar la **versatilidad** de los estudios de TI de forma que se incrementen las conexiones con estudios de la rama de las ciencias sociales, como el periodismo, la publicidad o la comunicación audiovisual. Esta propuesta resulta novedosa con respecto al resto de centros, ya que afirman estar preparando el traslado de la sede de la Facultad de Traducción e Interpretación a un nuevo Campus de la Comunicación, en Barcelona, donde compartirá espacios con los estudios mencionados. De esta forma, no solo se ofrece la oportunidad a los estudiantes de cursar asignaturas de esas especialidades, sino que el hecho de tener en común espacios físicos

con otras disciplinas es una iniciativa poco común en los ET que podría reforzar las sinergias entre estas áreas de conocimiento afines y, con ellas, una formación ID.

La versatilidad, además, según se recoge en la encuesta de egresados de la UAB, se considera “una de las grandes bazas de la titulación en el mercado laboral” (USAL). De hecho, este aspecto que parece caracterizar la formación de traductores es una de las principales razones aludidas por los alumnos a la hora de justificar su elección por los ET por encima de los estudios de Filología (UM). Sin embargo, a pesar del peso que parece tener en los estudios de TI esta característica, su presencia, al menos bajo la etiqueta “versatilidad” resulta cuanto menos anecdótica en general en el corpus analizado. De este modo, nos cuestionamos si la descripción de la oferta en TI refleja ciertamente la realidad que los egresados van a encontrarse después como profesionales, teniendo en cuenta que estas memorias suponen la carta de presentación de la titulación y, quizás, puedan considerarse como un documento decisivo en la elección de este grado frente a otros.

❖ V3.4. Nivel micro: Resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad

En este gráfico representamos la frecuencia de uso de las categorías para el término versátil y derivados por universidad:

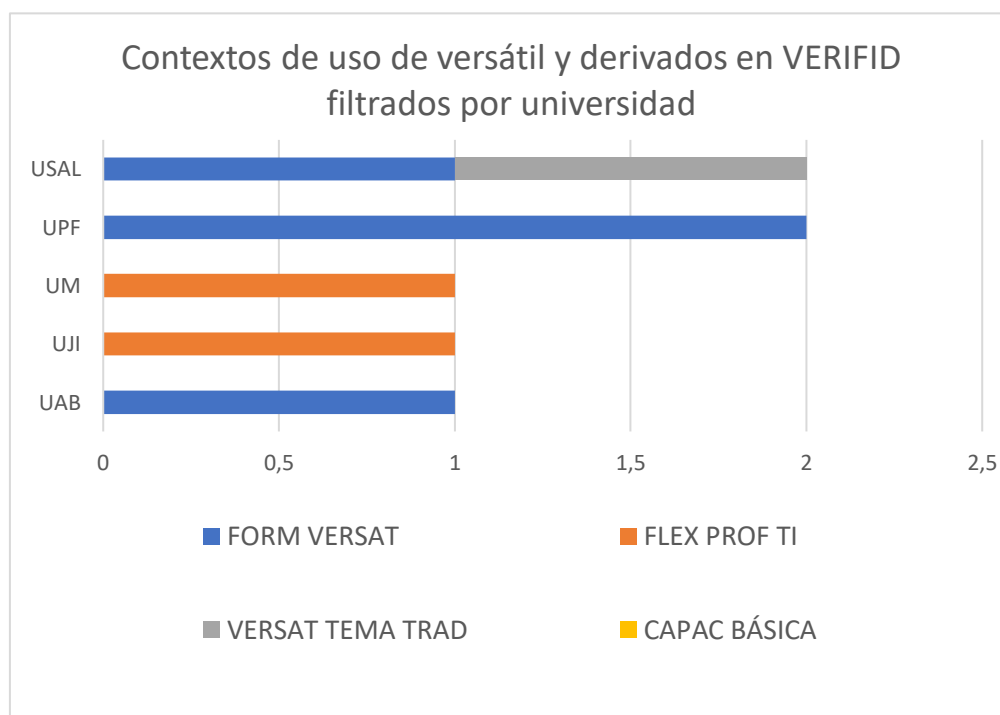


Gráfico 67. Contextos de uso de “versátil” y derivados en VERIFID filtrados por universidad.

A partir del gráfico anterior observamos que tanto la USAL como la UPF son las universidades que usan “versátil” en cualquiera de sus formas (2 resultados cada una de ocho en total registrados para este lema), siendo la USAL la que lo utiliza en dos

contextos diferentes (formación versátil y versatilidad en TI por las temáticas diferentes que se abordan en una traducción). Tanto la UM como la UJI usan estos términos en el sentido de la flexibilidad profesional del traductor (1 resultado para cada una). Sin embargo, la categoría que alude al plano formativo (formación versátil) es la más utilizada por las universidades registradas (4 resultados de 8). El resto de universidades que no aparecen en el gráfico no usan el lema versátil* en ninguna ocasión: UA, UAM, UCO, UGR, ULPGC, UMA, UPO, UPV, UV, UVI.

Como veremos para estas últimas universidades, el hecho de que no registremos el uso de “versátil” en sus memorias, no significa que no se haga mención a la idea de dinamismo y flexibilidad que caracterizan la ocupación del traductor, solo que no podemos encontrarla expresada con la denominación de “versatilidad”, aunque sí quizás pueda ocurrir que se utilicen otras denominaciones para describir estos fenómenos. Precisamente, ocurre esto con el término “flexible” (nuestro tercer término de búsqueda en VERIFID), como expondremos más detalladamente al finalizar el análisis del lema flexib*. Seguirá por tanto un análisis comparado de estas tres variantes en la variable 3.

❖ V3.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para el lema versátil*

Al tratarse de un número reducido de contextos de estudio para este término y sus derivados, hemos recopilado las colocaciones usando la información del paso anterior, esto es, los contextos originados de las concordancias para cada unidad.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
VERSÁTIL	Formación práctica	2	UAB; UCO

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
VERSÁTILES	Flexibles	1	USAL

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
VERSATILIDAD	Competencias transferibles a otras profesiones	1	UJI
	Versatilidad de los ET (para desempeñar distintos perfiles)	3	USAL; UM; UPF
	Flexibilidad (laboral)	2	UPF; UM

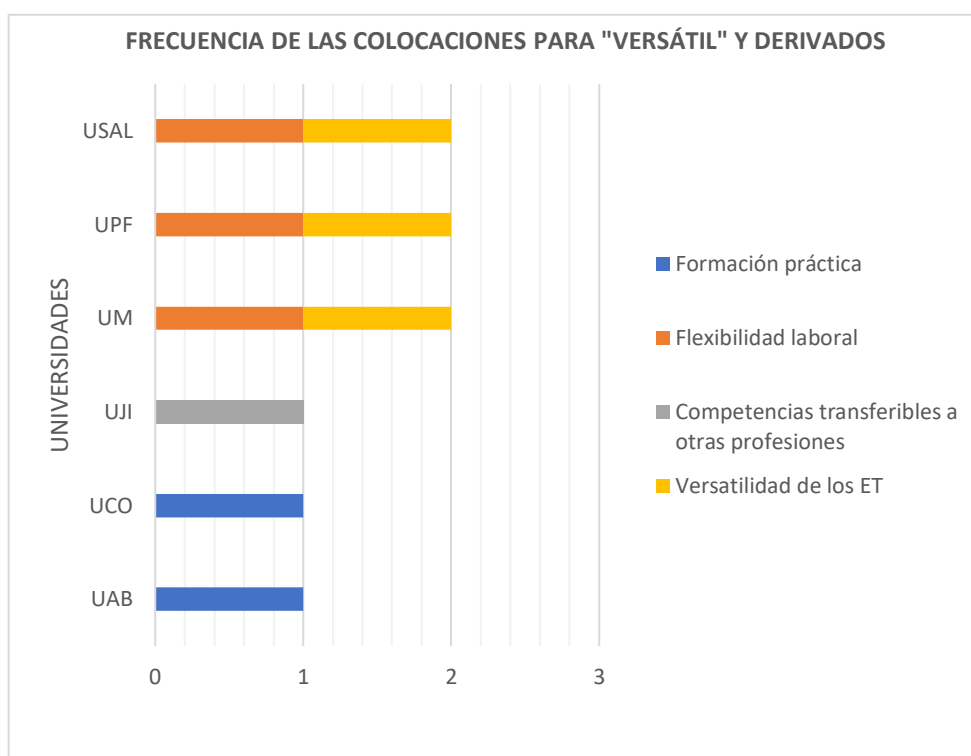


Gráfico 68. Frecuencia de uso de las colocaciones para “versátil” y derivados por universidad.

Una vez analizadas las colocaciones para el término “versátil” y derivados, observamos que las más frecuentes (repetidas en al menos dos universidades de las seis en total) son:

- ✓ Flexibilidad
- ✓ Versatilidad de los ET como ventaja para la inserción del traductor en el mercado laboral
- ✓ Necesidad de orientar la formación a la práctica para reforzar la empleabilidad de los egresados en TI

Nuestro diagnóstico de este concepto posiciona estos usos en línea con los principales postulados de Bolonia analizados en la literatura y examinados en nuestro marco teórico. Por un lado, la orientación de la formación hacia la práctica y las necesidades sociales y laborales se convierte en una prioridad del EEES. Por otro, en la UJI encontramos alusiones a la importancia del modelo de competencias para conseguir que el traductor se convierta en un perfil versátil y ampliar así su potencial de empleo. Es cierto que en uno solo de los casos (UPF) aparece “versatilidad” no con miras a la empleabilidad del traductor sino a la necesidad de diversificación del currículo de TI y su conexión con otros estudios de ramas de conocimiento afines, como es el caso de los estudios de Ciencias Sociales. También observamos que se alude a la versatilidad de los ET se asocia con la flexibilidad laboral de los egresados en TI, puesto que la USAL, UPF y UM los utilizan como colocaciones para versátil.

Es posible que la “versatilidad” se conciba como un aspecto clave que potencia el valor

de la TI frente a otras titulaciones y favorezca la ID en nuestra disciplina; sin embargo, solo un número reducido de memorias Verifica (menos del 50 % del total) lo manifiesta expresamente en su descripción de la oferta formativa y cuando lo hace esto ocurre de manera puntual.

Al ser flexibilidad una de las colocaciones más frecuentes para versátil*, será nuestra próxima unidad de registro.

6.3.3. FLEXIBILIDAD

❖ V3.1. Nivel macro: Frecuencia de uso (recuento de *hits*) para el lema flexib* (término flexible y derivados)

Los resultados anteriores de las colocaciones para el término “versátil” y derivados nos conducen al examen del lema flexib*.

FLEXIB*	17 MEMORIAS VERIFICA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº CONCORDANCE <i>HITS</i>
		Flexible	12
		Flexibles	2
		Flexibilidad	47
		Flexibilizar	1
		Flexibilización	1
	TOTAL	Flexib*	63
	TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS POR CONTEXTO (sin repeticiones)	Flexib*	20

Tabla 49. N° de concordancias para el lema flexib*.

A partir de este recuento inicial, observamos que el sustantivo flexibilidad es el que más ocurrencias registra (47) del número total de palabras del corpus. En comparación con el lema de búsqueda anterior “versátil” (13 *hits* sin filtrar), tenemos un total de 63 resultados para flexib*. Veamos ahora los contextos de uso de estas unidades por Universidad en el siguiente apartado para comprobar si es posible que la misma idea subyace en el uso de estas unidades de registro.

❖ V3.2. Nivel micro: Análisis de los términos en contexto por universidad para filtrar resultados totales.

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UAM	Flexib*	1	Para la elaboración de la propuesta del grado en Traducción e Interpretación se han consultado diversas fuentes, [...] Informe Reflex “El profesional flexible en la sociedad del conocimiento”
		1	Los estudios empíricos han puesto de manifiesto la existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito tiene unas demandas de calidad ligeramente inferiores, aunque exige a cambio una mayor flexibilidad [...]
TOTAL		2	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UCO	Flexib*	1	El grado en Traducción e Interpretación debe proporcionar al alumno una amplia formación que le permita adaptarse de manera flexible a situaciones profesionales muy diversas. En este sentido, los estudios llevados a cabo sobre la inserción laboral de los egresados ponen de manifiesto que un número muy significativo de éstos encuentra trabajo en áreas directamente relacionadas con la Traducción, [...]
		1	Los datos recogidos por el Libro Blanco y su análisis permiten concluir un valor positivo de la reducción de la oferta de segundas lenguas con valor instrumental, constatándose la existencia de una oferta amplia y variada, que permite la flexibilidad y la adecuación al proyecto formativo individual de cada estudiante en función de sus intereses y perspectivas profesionales.
		1	5.3.1. PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» Rasgos psicológicos Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.
TOTAL		5	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UJI	Flexib*	1	[...] la gran relevancia que se concede a competencias genéricas como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, el hablar en público o

			la competencia de expresión escrita en la lengua materna incrementa aún más la flexibilidad profesional de los titulados.
		2	Ser capaz de desarrollar flexibilidad a la hora de utilizar conocimientos traductológicos durante la tarea de traducir. (2)
TOTAL		4	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
ULPGC	Flexib*	1	existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito presenta unas demandas de calidad ligeramente inferiores, exige a cambio una mayor flexibilidad [...]
		1	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» 5. Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.
		1	[...] son fines que se recogen en el Real Decreto 1393 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. También lo es, facilitar la diversificación curricular y la flexibilidad de las enseñanzas universitarias.
		1	pretende ser un título flexible que disponga de los mecanismos necesarios para realizar posibles ajustes y mejoras en aquellos momentos en los que se produzcan modificaciones en el entorno socioeconómico.
TOTAL		4	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		4	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UMA	Flexib*	12	CGT 9 - Desarrollo de la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.
TOTAL		12	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
		2	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL

UM	Flexib*		«GENERALISTA» / PERFIL 2. TRADUCTOR Y MEDIADOR LINGÜÍSTICO Y CULTURAL Rasgos lingüísticos y cognitivos: • Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.
		9	CGT 9 - Desarrollo de la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.
TOTAL		20	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UPF	Flexib*	4	[...] eliminar la distinción entre el idioma B y el C y proponer una formación lingüística más flexible y variada , que pueda dar cuenta de la diversidad del estudiantado actual y que permita que cada uno pueda encontrar una oferta formativa adecuada a su nivel y a sus intereses. [...] facilitando la flexibilidad en la elección de idiomas.
		2	el plan de estudios presentado establece un itinerario único para todos los estudiantes, con asignaturas generales (Idioma 1, Traducción 2, Traducción de Textos Específicos III) que se desarrollarán en la oferta docente en los diferentes idiomas y ámbitos temáticos de Traducción. Esta estructura ofrece sin duda mucha más versatilidad y flexibilidad para ofrecer al estudiante una formación más adecuada.
TOTAL		7	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		2	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
USAL	Flexib*	1	[...] existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito presenta unas demandas de calidad ligeramente inferiores, exige a cambio una mayor flexibilidad [...]
		1	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» Rasgos psicológicos Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.
		1	Descripción de las competencias: De adaptación: Entender la necesidad de ser flexibles y versátiles para abordar la traducción en distintas modalidades.

TOTAL		4	
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		3	

UNIV.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	Nº <i>HITS</i> CONTEXTO	CONTEXTO
UVI	Flexib*	1	En suma, este grado ofrece una formación polivalente para un mercado laboral que cada vez demanda mayor flexibilidad y adaptabilidad.
TOTAL			
TOTAL <i>HITS</i> FILTRADOS		1	

❖ V3.3. Nivel micro: Frecuencia de uso del término flexible y derivados por universidad

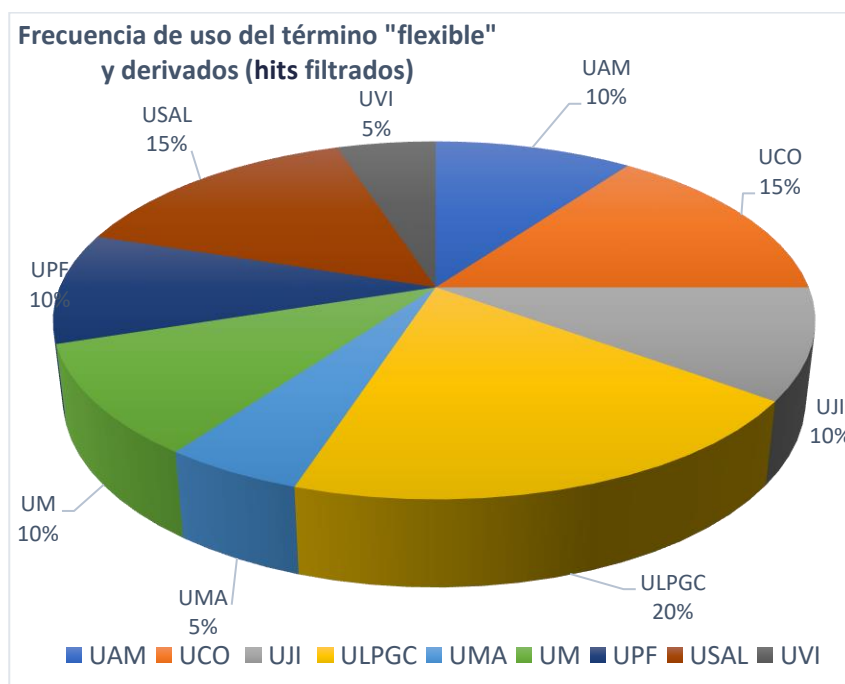


Gráfico 69. Frecuencia de uso del término flexible y derivados por universidad (*hits* filtrados por contexto de uso y sin repeticiones).

En el gráfico de arriba observamos que la universidad que usa el término flexible o uno de sus derivados con más frecuencia es la ULPGC con 4 resultados de 20 (24 %), seguida por la UCO y la USAL, con un 14 % del total respectivamente. No hemos recuperado ningún resultado o no son relevantes para el análisis del lema *flexib** en TI en el resto de universidades: UA, UAB, UCM, UGR, UPO, UPV, UV, UVA.

❖ **V3.4. Descripción de los contextos de uso más significativos para flexible y derivados en VERIFID**

Ahora describiremos los principales contextos de uso para “flexible” y derivados. Para distinguir el significado de los términos en contexto y asignarlos a una categoría de la variable 3 nos hemos guiado por las colocaciones más frecuentes para cada unidad de registro (véanse las palabras en azul de los contextos de arriba).

VARIABLE	ÍTEM	CATEGORÍAS
3. Manifestación de la ID en TI en el contexto del EEES	3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID	3.1.1. (COMP TRANSV) 3.1.2. (CONOC TRANSV) 3.1.3. (ORGANIZ TRANSV) 3.1.4. (SECT LAB TRANSV) 3.1.5. (MAT TRANSV) 3.1.6. (MAT TRANSV OPT) 3.1.7. (EQUIPO TRANSV) 3.1.8. (OBJ FORM BÁSICA) 3.1.9. (ENSEÑ ÁREAS) 3.1.10. (FORM PROFES) 3.1.11. (LAB PROF TEM) 3.1.12. (CONTEN TRANSV) 3.1.13. (CAPAC ADAPT) 3.1.14. (INVEST TRANSV ID) 3.1.15. (METOD TRANSV) 3.1.16. (FORM VERSAT) 3.1.17. (FLEX PROF) 3.1.18. (VERSAT TEMA TRAD) 3.1.19. (CAPAC BÁSICA) 3.1.20. (DIVERSIF CURR)

❖ **Codificación de las unidades de registro en categorías según su contexto**

UNIV.	CONTEXTO DE USO	PRESENCIA DE “FLEXIBLE” EN TI
UAM	Para la elaboración de la propuesta del grado en Traducción e Interpretación se han consultado diversas fuentes, [...] Informe Reflex “El profesional flexible en la sociedad del conocimiento”	FLEX PROF TI
	Los estudios empíricos han puesto de manifiesto la existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito tiene unas demandas de calidad ligeramente inferiores, aunque exige a cambio una mayor flexibilidad [...]	FLEX PROF TI
UCO	El grado en Traducción e Interpretación debe proporcionar al alumno una amplia formación que le permita adaptarse de manera flexible a situaciones profesionales muy diversas. En este sentido, los estudios llevados a cabo sobre la inserción laboral de los egresados ponen de manifiesto que un número muy significativo de éstos encuentra trabajo en áreas directamente relacionadas con la Traducción, [...]	CAPAC ADAPT
	Los datos recogidos por el Libro Blanco y su análisis permiten concluir un valor positivo de la reducción de la oferta de segundas lenguas con valor instrumental, constatándose la existencia de una oferta amplia y variada, que permite la flexibilidad y la adecuación al proyecto formativo individual de cada estudiante en función de sus intereses y perspectivas profesionales.	DIVERSIF CURR
	5.3.1. PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» Rasgos psicológicos Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.	CAPAC ADAPT
UJI	[...] la gran relevancia que se concede a competencias genéricas como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, el hablar en público o la competencia de expresión escrita en la lengua materna incrementa aún más la flexibilidad profesional de los titulados.	FLEX PROF TI

	Ser capaz de desarrollar flexibilidad a la hora de utilizar conocimientos traductológicos durante la tarea de traducir. (2)	FLEX PROF TI
ULPGC	existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito presenta unas demandas de calidad ligeramente inferiores, exige a cambio una mayor flexibilidad [...]	FLEX PROF TI
	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» 5. Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.	CAPAC ADAPT
	[...] son fines que se recogen en el Real Decreto 1393 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. También lo es, facilitar la diversificación curricular y la flexibilidad de las enseñanzas universitarias.	DIVERSIF CURR
	pretende ser un título flexible que disponga de los mecanismos necesarios para realizar posibles ajustes y mejoras en aquellos momentos en los que se produzcan modificaciones en el entorno socioeconómico.	DIVERSIF CURR
UMA	CGT 9 - Desarrollo de la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.	CAPAC ADAPT
UM	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» / PERFIL 2. TRADUCTOR Y MEDIADOR LINGÜÍSTICO Y CULTURAL Rasgos lingüísticos y cognitivos: • Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.	CAPAC ADAPT
	CGT 9 - Desarrollo de la capacidad de liderazgo y trabajo en equipo tanto en un contexto nacional como internacional con la flexibilidad necesaria para adaptarse a nuevas situaciones.	CAPAC ADAPT
UPF	[...] eliminar la distinción entre el idioma B y el C y proponer una formación lingüística más flexible y variada, que pueda dar cuenta de la diversidad del estudiantado actual y que permita que cada uno pueda encontrar una oferta formativa adecuada a su nivel y a sus intereses. [...] facilitando la	DIVERSIF CURR

	flexibilidad en la elección de idiomas.	
	el plan de estudios presentado establece un itinerario único para todos los estudiantes, con asignaturas generales (Idioma 1, Traducción 2, Traducción de Textos Específicos III) que se desarrollarán en la oferta docente en los diferentes idiomas y ámbitos temáticos de Traducción. Esta estructura ofrece sin duda mucha más versatilidad y flexibilidad para ofrecer al estudiante una formación más adecuada.	FORM VERSAT
USAL	[...] existencia de dos mercados principales para traductores e intérpretes: por un lado, la traducción e interpretación de uso interno, esto es, la que genera un empleado para uso particular de su institución [...] El primer ámbito presenta unas demandas de calidad ligeramente inferiores, exige a cambio una mayor flexibilidad [...]	FLEX PROF TI
	PERFIL 1. TRADUCTOR PROFESIONAL «GENERALISTA» Rasgos psicológicos Flexibilidad mental y capacidad de adaptación a entornos profesionales variables.	CAPAC ADAPT
	Descripción de las competencias: De adaptación: Entender la necesidad de ser flexibles y versátiles para abordar la traducción en distintas modalidades.	LAB PROF TEM
UVI	En suma, este grado ofrece una formación polivalente para un mercado laboral que cada vez demanda mayor flexibilidad y adaptabilidad.	CAPAC ADAPT
Total	20	

❖ **V3.4. Resumen de contextos de uso (etiquetados bajo las categorías) según su frecuencia**

VARIABLE 3 ÍTEM 3.1. Instrumentos o aspectos fomentados desde Bolonia vinculados a la ID			
Nº	CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE USO	UNIV.
1	FLEX PROF TI	6	UAM (2); UJI (2); ULPGC; USAL
2	CAPAC ADAPT	7	UCO (2); ULPGC; UMA; UM (2); USAL
3	DIVERSIF CURR	5	UCO; ULPGC (2); UPF; UVI

4	FORM VERSAT	1	UPF
5	LAB PROF TEM	1	USAL
	TOTAL	20	

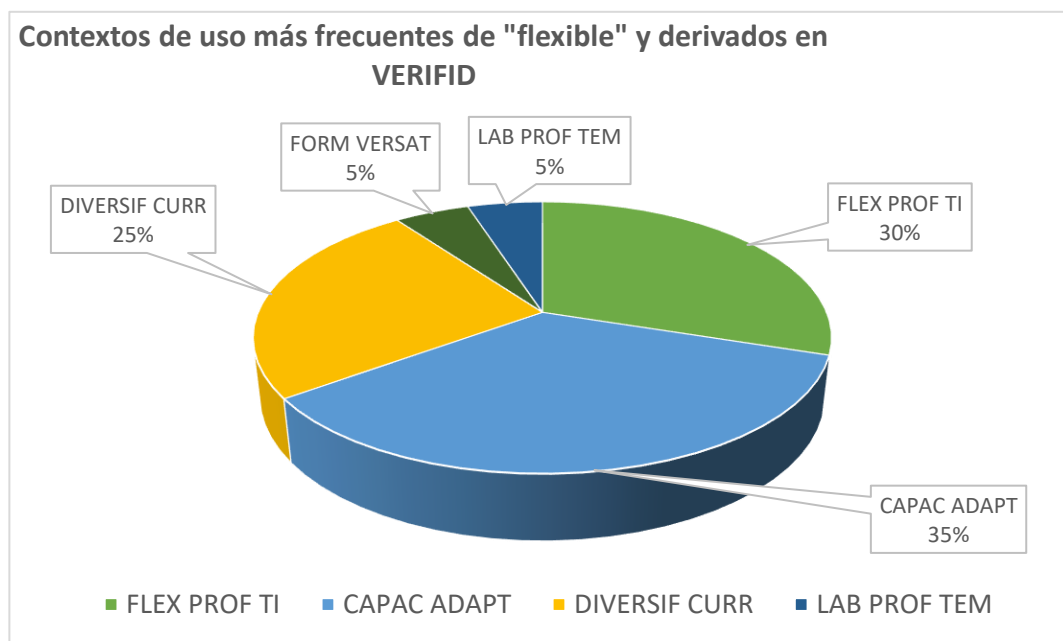


Gráfico 70. Contextos de uso más frecuentes de “flexible” y derivados en VERIFID.

Análisis sobre los contextos de uso de “flexible” en VERIFID (nivel macro):

Como observamos a partir de los datos anteriores, la frecuencia de aparición del término flexible y derivados es mayor cuando, en las memorias Verifica, se hace referencia a la capacidad de adaptación (CAPAC ADAPT) del traductor a entornos profesionales diversos (35 %) y la flexibilidad profesional (FLEX PROF) que necesita ofrecer la formación en TI para que el traductor sea capaz de enfrentarse a situaciones nuevas y a un mercado cambiante. Observamos, pues, que estos contextos son similares a los analizados para el término “versátil” y derivados.

Por otra parte, con un 25 % del total de resultados (5 de 20) hacen referencia a la necesidad de una oferta amplia y variada, adecuada para formar a estos sujetos y dotarlos de la versatilidad y adaptabilidad que exige el mercado laboral (UVI). Estamos hablando, por tanto, de la categoría “diversificación curricular”, ligada a la categoría de “flexibilidad profesional” (30 %), ya que la búsqueda de esta diversificación está orientada a conseguir la cualidad de flexible en el traductor.

El término flexible y sus derivados se relacionan, por lo tanto, con las unidades de registro

anteriores (transversal, versátil y derivados). Así lo vemos en las categorías que comparten: FORM VERSAT; FLEX PROF; CAPAC ADAPT y LAB PROF TEM (en el sentido de que el traductor necesita ser flexible porque su labor profesional le exige el conocimiento de diferentes temáticas, con un 5 %).

❖ **V3.4. Nivel micro: Resumen de los contextos de uso (etiquetados por categorías) según su frecuencia por universidad**

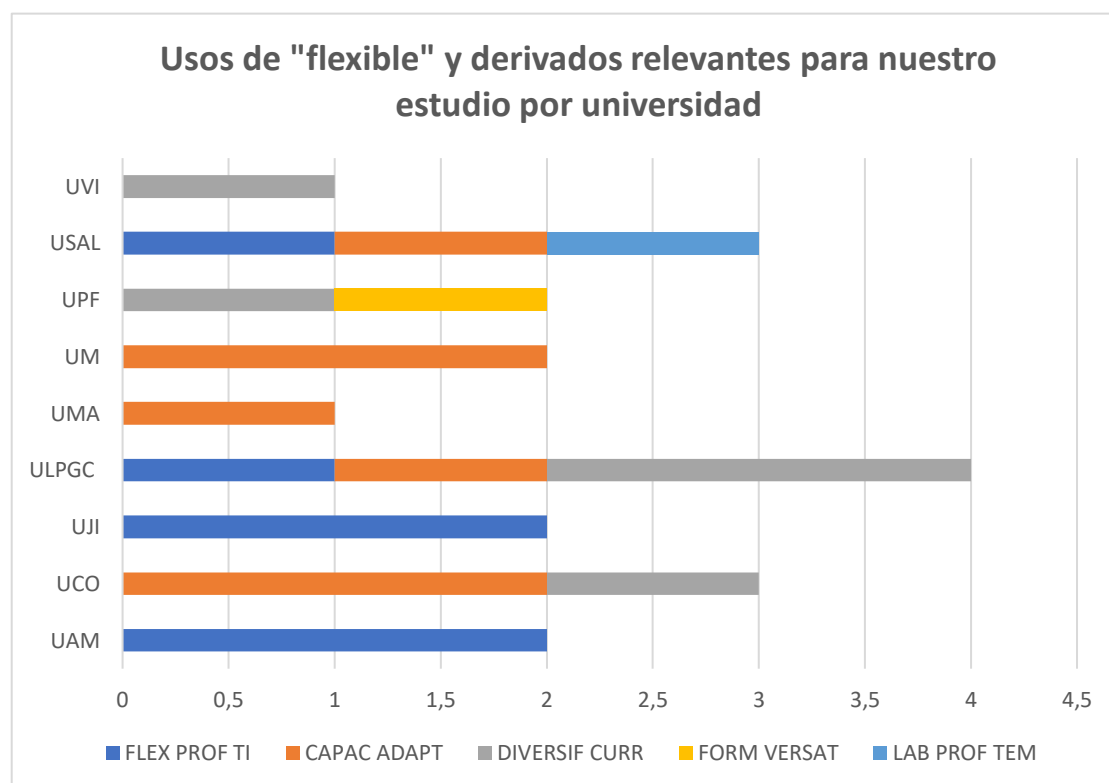


Gráfico 71. Usos de “flexible” y derivados relevantes para nuestro estudio por universidad.

En el gráfico anterior observamos que universidades como la ULPGC y la USAL son las que presentan una variedad de usos para flexible y derivados, siendo la capacidad de adaptación y la flexibilidad profesional las categorías más frecuentes. Al parecer, estos términos se refieren normalmente a la exigencia de la realidad laboral del traductor-intérprete que advertíamos, aunque vemos que la ULPGC presenta además contextos que aluden a la necesidad de diversificación en el currículo de TI para cubrir esas expectativas. La UPF es otro ejemplo de alusiones a una formación versátil y diversificada.

❖ **V3.5. Nivel macro: Búsqueda de las colocaciones más frecuentes para las unidades de registro asociadas a la variable 3 (lema flexib*)**

Al igual que para el análisis de “versátil”, al tratarse de un número reducido de contextos de estudio para este término y sus derivados, hemos recopilado las colocaciones usando

la información del paso anterior, esto es, los contextos originados de las concordancias para cada unidad.

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
FLEXIBLE	Título	1	ULPGC
	Profesional	1	UAM

TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	COLOCACIONES	FREC.	UNIV.
FLEXIBILIDAD	Versatilidad	2	UPF
	Profesional	1	UJI
	Diversificación curricular	1	ULPGC

❖ **V3.6. Nivel macro: Frecuencia de uso de las colocaciones para el término flexible y derivados**

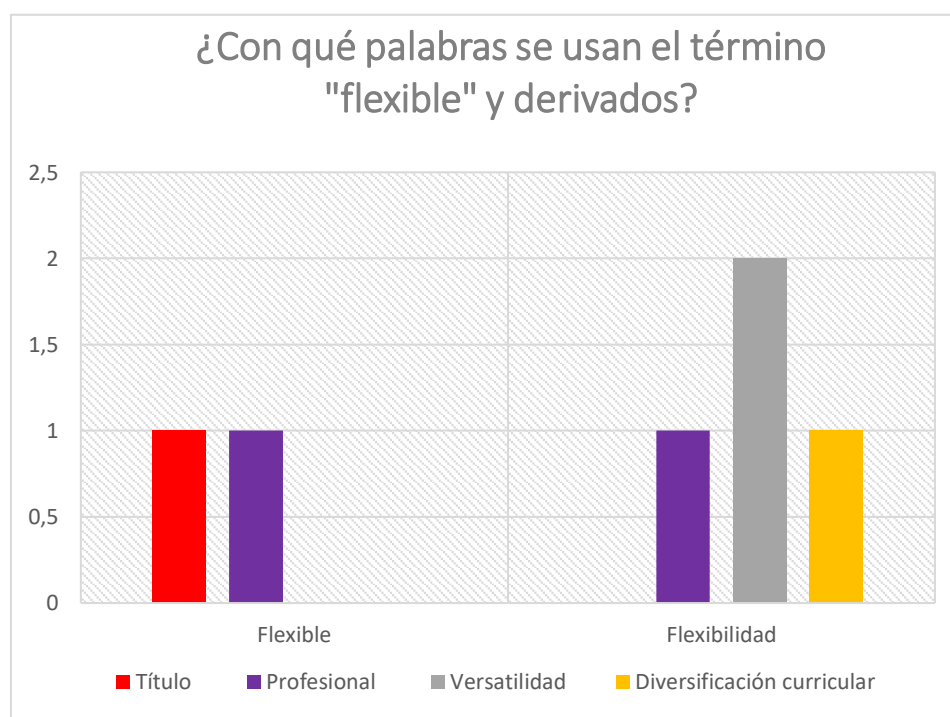


Gráfico 72. Colocaciones para el término “flexible” y derivados.

A partir de estos resultados, y aunque la ID no aparezca como colocación de flexible y derivados, observamos que son aspectos que se están fomentando desde el EEES y, de

acuerdo con nuestro marco teórico, se consiguen por la vía interdisciplinar en la formación. Observamos, por otro lado, que la ID no aparece como colocación para los términos relativos a la versatilidad y la flexibilidad, pero sí para el lema transversal*. Sin embargo, a pesar de que no se registre esa proximidad en la redacción de manera explícita, los objetivos de conseguir una formación versátil, mediante el refuerzo de competencias transversales, para ser capaces de afrontar la flexibilidad profesional que se le exige al traductor, subyace, por lo general, en el uso de uno u otro término en la descripción de la oferta de grado en TI.

Para ilustrar la idea que acabamos de exponer, ofrecemos un cuadro resumen de los usos de las unidades de registro que hemos analizado en esta variable 3 para cada universidad y haciendo uso de las categorías asignadas:

UNIVERSIDAD	6.3.1. TRANSVERSALIDAD	6.3.2. VERSATILIDAD	6.3.3. FLEXIBILIDAD
UA	COMP TRANSV	X	X
UAB	ORGANIZ TRANSV CONOC TRANSV COMP TRANSV SECT LAB TRANSV	FORM VERSAT	X
UAM	CONOC TRANSV MAT TRANSV MAT TRANSV OPT COMP TRANSV	X	FLEX PROF
UCM	CONOC TRANSV COMP TRANSV	X	X
UCO	COMP TRANSV EQUIPO TRANSV OBJ FORM BÁSICA ENSEÑ ÁREAS	X	CAPAC ADAPT DIVERSIF CURR
UGR	COMP TRANSV FORM PROFES	X	X
UJI	CONOC TRANSV COMP TRANSV	FLEX PROF	FLEX PROF
ULPGC	CONOC TRANSV MAT TRANSV COMP TRANSV FORM PROFES EQUIPO TRANSV	X	CAPAC ADAPT FLEX PROF DIVERSIF CURR
UMA	COMP TRANSV	X	CAPAC ADAPT
UM	MAT TRANSV LAB PROF TEM COMP TRANSV EQUIPO TRANSV CONTEN TRANSV	FLEX PROF	CAPAC ADAPT
UPO	CONOC TRANSV OBJ FORM BÁSICA CAPAC ADAPT	X	X

	COMP TRANSV		
UPV	COMP TRANSV	X	X
UPF	INVEST TRANSV ID COMP TRANSV METOD TRANSV	FORM VERSAT	DIVERSIF CURR FORM VERSAT
USAL	CONOC TRANSV MAT TRANSV EQUIPO TRANSV COMP TRANSV	FORM VERSAT VERSAT TEMA TRAD	FLEX PROF CAPAC ADAPT LAB PROF TEM
UV	CONOC TRANSV MAT TRANSV COMP TRANSV FORM PROFES	X	X
UVA	CONOC TRANSV COMP TRANSV	CAPAC BÁSICA	X
UVI	COMP TRANSV	X	DIVERSIF CURR

En vista de la información recopilada en esta tabla, a modo de síntesis de las categorías a las que hemos ido adscribiendo cada unidad de contexto, observamos que, como hemos explicado, en todas las memorias analizadas hay referencias a la transversalidad en TI. Con respecto al uso de los términos “versátil”, “flexible” y derivados apreciamos que estos centros, de una forma u otra, presentan alusiones al respecto. Únicamente son 6 las instituciones para las que no registramos ninguna mención a los dos últimos lemas; sin embargo, como en el caso de la UPO, en uno de los contextos para “transversal” ya expresaban la importancia de “adquirir la conciencia de que se vive en un mundo permanentemente cambiante y que, por tanto, es imprescindible desarrollar la capacidad de adaptación a situaciones nuevas” (UPO 2010: 16), significado vinculado a los de flexibilidad y versatilidad.

Por lo tanto, podemos afirmar que, si bien la redacción de estos documentos puede estar influenciada por otros textos de referencia (Tuning, Guía de Apoyo de la ANECA, documentos a escala europea, etc.) y, de ahí, que predomine más un uso que otro, la presencia de las categorías de los términos versátil y flexible, en mayor o menor medida, reflejan el interés por la flexibilidad profesional del traductor como nueva exigencia desde Bolonia para hacer frente a un mercado cambiante y dinámico, donde la *capacidad de adaptación* a situaciones profesionales diversas resulta esencial para poder acceder a diferentes sectores de ocupación. Si observamos, pues, esfuerzos en esta redacción por describir el grado en TI como una titulación con una oferta variada y un rango de competencias tal para cubrir los perfiles profesionales que van surgiendo en el mercado, podríamos justificar, para lograrlo, la necesidad de sacar el máximo provecho a la TI campo de conocimiento interdisciplinar, como se deduce del análisis de la variable 1 en VERIFID.

CAPÍTULO 6

parte II

ANÁLISIS CORPUS DOBTI

❖ Mapa del catálogo de dobles titulaciones (DT) en TI en España

Como veíamos en el capítulo 3, dentro de la categoría general de programas conjuntos, en España es frecuente encontrar una oferta de dobles grados cada vez más amplia¹²⁹, con una discreta aparición de triples grados en universidades privadas. El análisis que presentamos a continuación pretende dar cuenta de esta tendencia, al parecer, creciente en la oferta formativa de las universidades de nuestro país.

Estos dobles grados que, como apuntábamos, se han denominado PCEO o *Programación Conjunta de Enseñanzas oficiales*, se caracterizan por ser una combinación de titulaciones que ya existen por separado en una universidad, esto es, se trata de simultanear dos grados mediante una ordenación temporal de las diferentes materias a cursar, a partir de los planes de estudio oficiales. En vista de su definición, diagnosticamos que la denominación PCEO no da cuenta de la realidad de la oferta, compuesta de titulaciones que no son, en realidad, conjuntas. Por tanto, esta etiqueta de “programación conjunta” podría, más bien, llevar a equívoco al pensar que se trata de una titulación conjunta o *joint degree*, programa que pone en valor la integración de los resultados de aprendizaje en el programa de estudios (Carrera y Viñuela 2005) y donde el alumno recibe un único título emitido en colaboración por las dos instituciones.

Procedemos a continuación a entrar en más detalle en el catálogo de DT en TI en España. En primer lugar, ofreceremos el listado de DT oficiales procedente de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹³⁰ para pasar a analizar seguidamente los datos según los objetivos previstos para este análisis (tabla 27 de objetivos generales y específicos del capítulo 5).

V3 (II) 1. Listado de dobles titulaciones en TI en España

De la búsqueda de DT en esta herramienta obtenemos un total de 12 resultados para nuestra disciplina en España en universidades públicas y privadas. Hemos de mencionar, además, que fuera del catálogo de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, encontramos que para el curso 2017/2018, la UGR, por ejemplo, va a implementar el Doble Título de Grado en TI y Turismo¹³¹. Observamos, pues, que a día de hoy este título no está registrado en QEDU y decidimos limitarnos, dado el carácter exploratorio de este estudio y la fecha de aprobación del título en cuestión, a la información validada en la herramienta institucional. No obstante, estos datos serán actualizados debidamente en

¹²⁹ Véase artículo del periódico El Mundo: “Triples titulaciones, cuando el doble esfuerzo ya no es suficiente”. Disponible en: <http://www.elmundo.es/f5/campus/2016/11/23/5834af03468aeb770d8b46b0.html> [Último acceso: 10 de abril de 2017].

¹³⁰ QEDU (MECD) disponible en: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action> [Último acceso: 8 de mayo de 2017].

¹³¹ Para más información sobre este programa de Doble Título de Grado en TI y Turismo, véase la página web de la UGR: http://grados.ugr.es/traduccion/pages/doble_grado/doble_grado_traduccion_turismo [Último acceso: 26 de mayo de 2017].

futuras investigaciones en esta línea, pero consideramos que era necesario ceñirnos a un catálogo oficial, puesto que otro procedimiento hubiera podido derivar en métodos de investigación con menor rigor científico.

	UNIV.	DENOMINACIÓN DEL TÍTULO
1	UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Estudios Ingleses
2	UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés/Grado en Filología Hispánica
3	UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés/Grado en Filología Hispánica
4	UCO	PCEO Grado en Turismo / Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés
5	ULPGC	PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés/Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán
6	USAL	PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Derecho
7	UPO	PCEO Grado en Humanidades/Grado en Traducción e Interpretación
8	UPF	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas/Grado en Traducción e Interpretación
9	UAX	PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Relaciones Internacionales
10	UPCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Comunicación Internacional – Bachelor in Global Communication
11	UPCO	PCEO Grado en Relaciones Internacionales/Grado en Traducción e Interpretación
12	UEM	PCEO Grado en Relaciones Internacionales/Grado en Traducción y Comunicación Intercultural

Tabla 50. Listado de dobles titulaciones en TI en España (universidades públicas y privadas).

V3 (II) 2. Recuento de DT por centro

Las universidades públicas y privadas que tienen una oferta de DT en TI en España son las siguientes (en total son 8 centros):

- Universidad de Córdoba (UCO) – 4 DT
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) – 1 DT
- Universidad de Salamanca (USAL) – 1 DT
- Universidad Pablo de Olavide (UPO) – 1 DT
- Universidad Pompeu Fabra (UPF) – 1 DT
- Universidad Alfonso X el Sabio (UAX) – 1 DT
- Universidad Pontificia de Comillas (UPCO) – 2 DT
- Universidad Europea de Madrid (UEM) – 1 DT

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE DT QUE OFERTA
UCO	4
ULPGC	1
USAL	1
UPO	1
UPF	1

UAX	1
UPCO	2
UEM	1

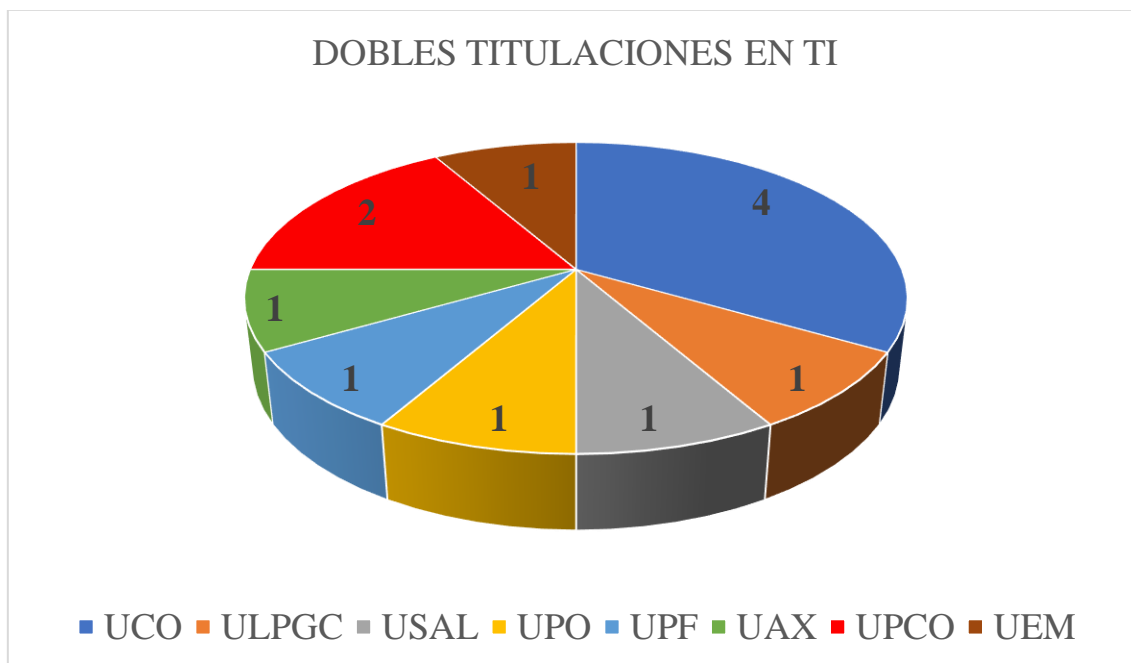


Gráfico 73. N° de dobles titulaciones en TI por universidades

La UCO y la UPCO son los centros que tienen un mayor número de DT en TI (4 y 2 respectivamente), frente al resto de universidades que únicamente ofrecen una DT (ULPGC, USAL, UPO, UPF, UAX y UEM).

En términos de representatividad con respecto al conjunto de 12 titulaciones de doble grado en TI en España, la oferta de DT la UCO representa un 34 % del total y la de la UPCO un 17 %. Como observamos, entre estos dos centros se reparten el 50 % de la oferta de doble grado en nuestra disciplina.

V3 (II) 3. Representación de la oferta de DT en la titulación de TI

Teniendo en cuenta el número de centros públicos (19) frente al número de centros privados (10)¹³² que ofertan el Grado en TI, hay 5 universidades públicas y 3 privadas que ofertan DT. Teniendo en cuenta que no se trata de una oferta adicional, sino en realidad, de una duplicación del título en TI que, combinado con otra titulación, permite la configuración de una doble titulación, con un único Verifica, el 26 % de las

¹³² Listado de QEDU (Ministerio de Educación) para universidades privadas con Grado oficial en TI. Disponible en: https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple?codTipoEstudio=GRADO&textTitula=traducci%F3n&multiselect_codigosUniversidades=&nomTipoAcceso=Universidad&tipoUniv=2&chkEspana=C&codigosProv=00&method:busquedaSimple=Buscar&d-4809369-p=1&multiselect_codigosAut=&tipoAcceso=1¬aCorte=&multiselect_codigosProv= [Último acceso: 19 de mayo de 2017].

universidades públicas con título en TI oferta ya DT, y esto es así en el 30 % de las privadas. Estos datos revelan, en términos relativos, que la representatividad de las privadas con DT en TI es ligeramente superior que la de las públicas. En líneas generales, de las 29 universidades que ofertan títulos en TI, casi el 28 % cuenta con oferta de DT, frente al 72 % restante que únicamente cuenta con títulos de grado en TI “simples”.

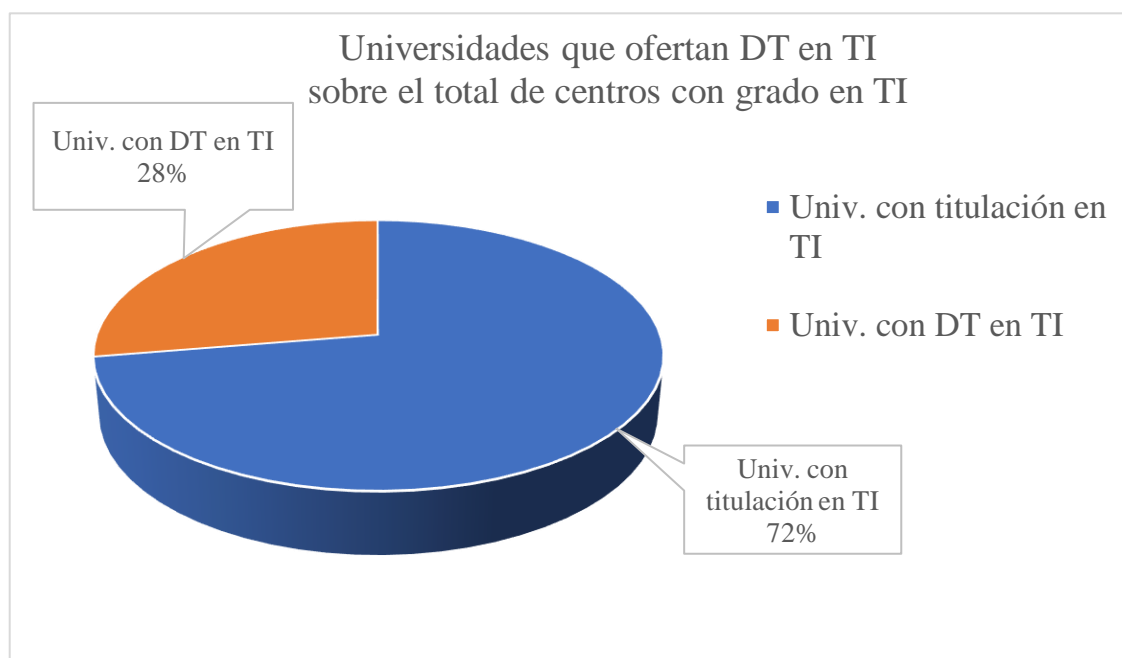


Gráfico 74. Universidades que ofertan DT en TI sobre el total de centros con grado en TI.

Asimismo, los títulos de DT en TI en España se distribuyen tal y como sigue, según el tipo de centro (público o privado):

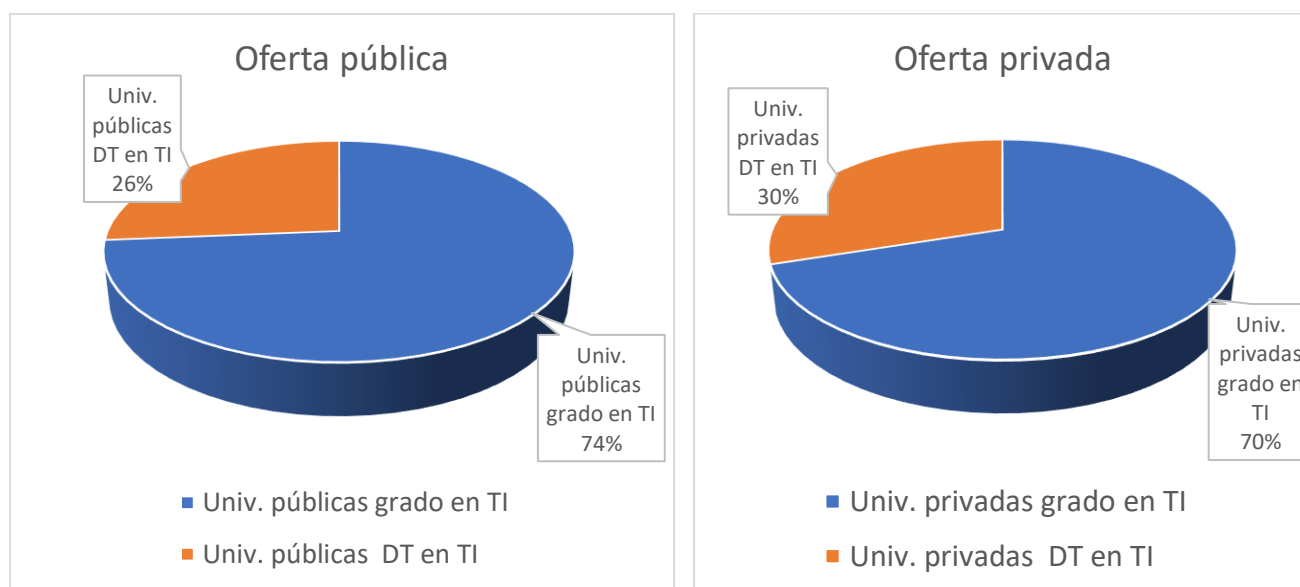


Gráfico 75. Distribución de títulos de DT en TI en España según el tipo de centro.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que el número total de universidades españolas (con o sin oferta en TI) es de 47 públicas, frente a 28 universidades privadas, estos valores de la oferta de DT en TI según el tipo de centro muestran un equilibrio. Esto es debido a que, aproximadamente, un 11 % de las universidades tanto públicas como privadas ofertan un doble grado en TI. De esta forma, a pesar de que el número de centros públicos con dobles grados en TI es ligeramente superior (5 frente a 3 privados), al igual que para la titulación de grado en TI (19 universidades públicas frente a 10 privadas), las cifras encuentran un equilibrio si tenemos en cuenta el cómputo total de centros de cada tipología.

V3 (II) 4. Categorización de disciplinas con las que se combina la TI en estas DT

GRADOS QUE SE COMBINAN CON TI	NÚMERO TOTAL DE DT EN TI CON ESTA DISCIPLINA
Grado en Estudios Ingleses	1
Grado en Filología Hispánica	2
Grado en Turismo	1
Grado en Traducción e Interpretación (otra combinación lingüística)	1
Grado en Derecho	1
Grado en Humanidades	1
Grado en Lenguas Aplicadas	1
Grado en Relaciones Internacionales	3
Grado en Comunicación Internacional	1

Tabla 51. Categorización de disciplinas con las que se combina la TI en estas DT

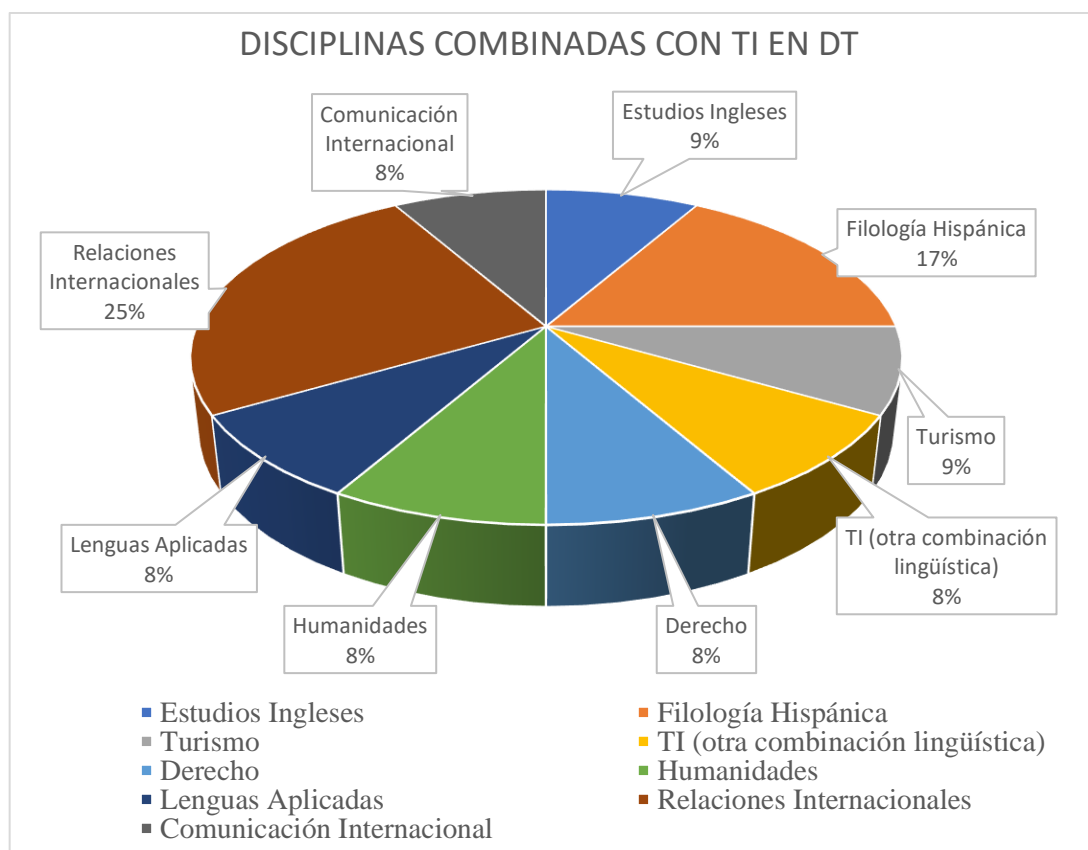


Gráfico 76. Disciplinas combinadas con TI en DT.

A partir del gráfico anterior vemos que las Relaciones Internacionales es la disciplina que tiene mayor representatividad en estas áreas académicas (25 % del total con 3 DT), seguida de Filología Hispánica (17 %, 2 DT). Observamos que el resto de disciplinas entre las que se reparte el resto del porcentaje (Estudios Ingleses, Turismo, Comunicación Internacional, TI con otra combinación lingüística, Derecho, Humanidades y Lenguas Aplicadas) comparten el mismo número de DT en TI, esto es, 1 DT. Estos datos suponen que en nuestra disciplina parecen estar abriéndose paso campos que, de forma tradicional, no se han combinado en el terreno académico con la TI. Estos nuevos vínculos que se entrevén en la oferta de DT en TI en España es probable que respondan a las exigencias de un mercado que requiere profesionales con una formación integral, con empleadores que muestran un especial interés en el dominio de lenguas extranjeras y con conocimientos y destrezas suplementarias a las específicas de un único perfil (Kohler 2004; Leuven Communiqué 2009; Yorke 2006).

4.1. Facultades a las que se adscriben estas DT en TI

Para realizar el cómputo de las facultades donde se adscriben las DT, hemos tenido en cuenta que la mayoría de estos dobles grados se organizan, por lo general, en torno a títulos que pertenecen a la misma facultad, a excepción del PCEO Grado en Turismo/Grado en TI (inglés) de la UCO y del PCEO Grado en TI/Grado en Derecho,

para las que se necesita la coordinación de dos facultades diferentes (véase la siguiente tabla):

- Facultad de Filosofía y Letras (4)
- Facultad de Ciencias del Trabajo (1)
- Facultad de Traducción e Interpretación (2)
- Facultad de Traducción y Documentación (1)
- Facultad de Derecho (1)
- Facultad de Humanidades (1)
- Facultad de Lenguas Aplicadas (1)
- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (2)
- Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (1)

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN	FACULTAD
1. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Estudios Ingleses	Facultad de Filosofía y Letras
2. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés / Grado en Filología Hispánica	Facultad de Filosofía y Letras
3. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés / Grado en Filología Hispánica	Facultad de Filosofía y Letras
4. UCO	PCEO Grado en Turismo / Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés	Facultad de Ciencias del Trabajo Facultad de Filosofía y Letras
5. ULPGC	PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés / Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán	Facultad de Traducción e Interpretación
6. USAL	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho	Facultad de Traducción y Documentación Facultad de Derecho
7. UPO	PCEO Grado en Humanidades / Grado en Traducción e Interpretación	Facultad de Humanidades
8. UPF	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción e Interpretación	Facultad de Traducción e Interpretación
9. UAX	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Relaciones Internacionales	Facultad de Lenguas Aplicadas
10. UPCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Comunicación Internacional – Bachelor in Global Communication	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
11. UPCO	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
12. UEM	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción y Comunicación Intercultural	Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

Tabla 52. Facultades a las que se adscriben estas DT en TI.

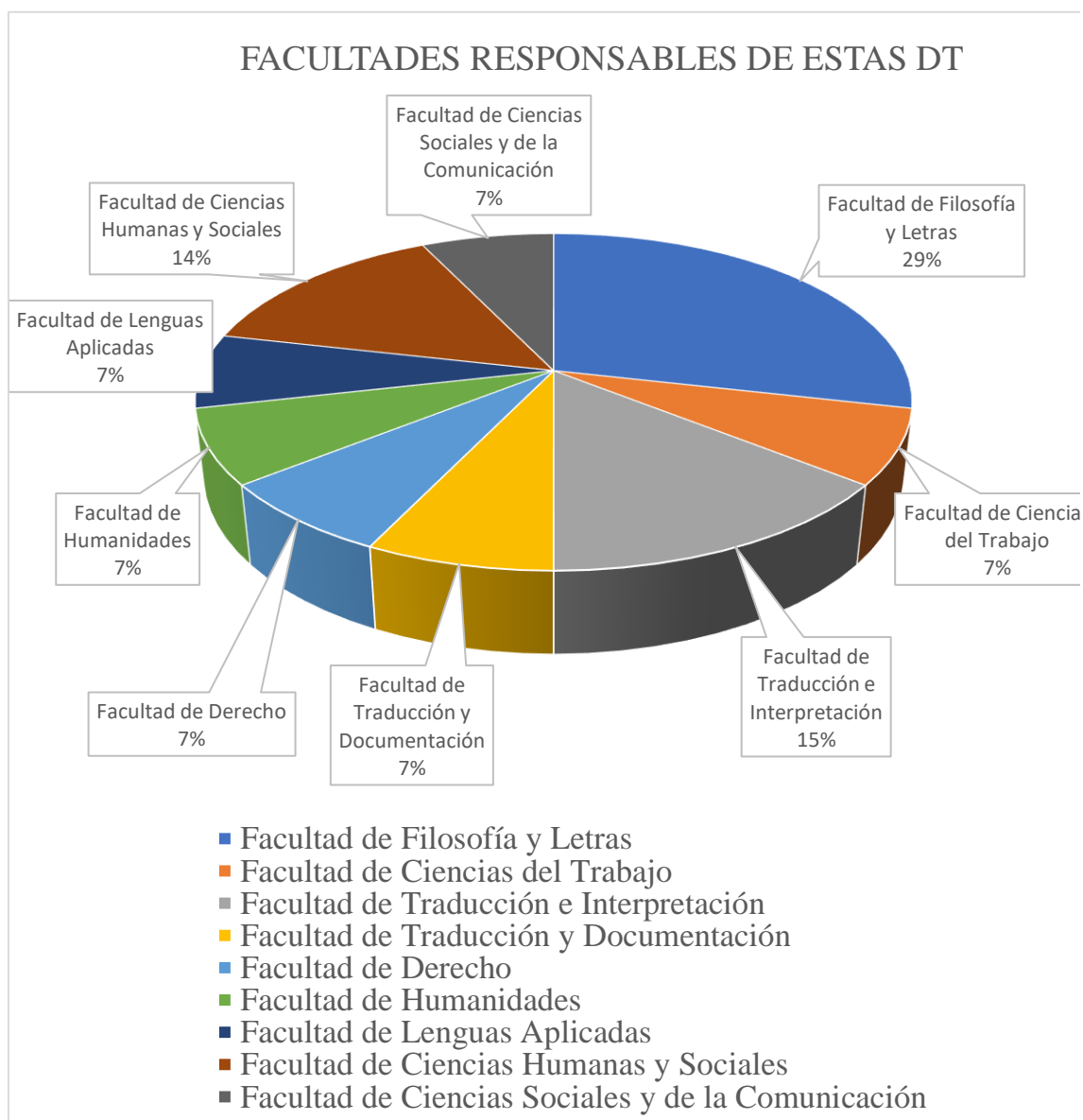


Gráfico 77. Facultades responsables de estas DT en TI.

A la luz de la información representada en el gráfico anterior, observamos que las DT en TI aparecen adscritas a una variedad notable de facultades. En el caso de los grados simples en TI, la configuración de las facultades es también diversa, donde predominan, del total de 19 centros, las Facultades de Filosofía y Letras (UAM, UMA, UAH, UA, UCO) y las Facultades de TI (UGR, UAB, ULPGC, UVA, UPF). Sin embargo, a pesar de las disciplinas tradicionales con las que se ha asociado la TI para su composición institucional, esto es, Filología (UVI), Humanidades (UPO) y Ciencias Humanas y Sociales (UJI), también es cierto que la titulación de grado en TI ya se adscribe a facultades que no se restringen al ámbito exclusivo de la rama de Artes y Humanidades como, por ejemplo, el Grado en TI de la URJC (Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas) o el Grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la UV (Facultad de Filología, Traducción y Comunicación).

En el ámbito de las DT en TI, advertimos que, en el corpus analizado, la Facultad de Filosofía y Letras (con un 29 %) es la que reúne un mayor número de DT y se corresponde con los cuatro dobles grados que oferta la UCO.

Las instituciones que se corresponden exclusivamente con la disciplina de TI, esto es, las FTI (15 %), junto con la de Facultad de Traducción y Documentación (7 %), ocupan el segundo puesto de las facultades que, con más frecuencia, organizan estas DT. Estas últimas van seguidas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPCO, con 2 DT en TI (14 %), mientras que los valores inferiores (otras facultades con 1 DT) se corresponden con diferentes centros. Por una parte, la Facultad de Humanidades (UPO) donde, tradicionalmente, al igual que en el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, se han ubicado los estudios de TI. Por otra, en vista de los resultados del corpus DOBTI, las Facultades de Derecho, Ciencias del Trabajo, Lenguas Aplicadas y Ciencias Sociales y de la Comunicación solamente acogen 1 DT en TI (USAL, UCO, UAX, UEM, respectivamente).

En el marco de nuestro corpus, observamos que, en vista de estas últimas facultades mencionadas, parece entreverse que la oferta académica de DT en TI posibilita la participación de facultades que, de manera tradicional, no han intervenido en la creación de programas formativos para traductores, pero que ahora ven reforzado su posible vínculo con la TI (Derecho, Ciencias del Trabajo, Comunicación, Lenguas Aplicadas). Inferimos que esta realidad supone un paso hacia adelante en el fomento de las conexiones de estas y otras disciplinas con la TI, motivada, posiblemente, por la necesidad de diversificar su oferta al hilo de las reformas europeas y a raíz, además, de los nuevos perfiles que van surgiendo en el mercado y que deben cubrirse desde la Enseñanza Superior. Estos datos resultantes del corpus analizado sirven, además, para ilustrar las tendencias más comunes a la hora de la configuración institucional en España para nuestra titulación, en estos casos, para DT de grado. De acuerdo con Calvo (2010: 218-219), existen instituciones que se han organizado exclusivamente en torno a la TI (FTI) y otras que han ampliado su alcance en combinación con otras áreas de conocimiento.

TIPO DE CONFIGURACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	UNIVERSIDAD
1. Facultad de TI (FTI) (la institución se corresponde exclusivamente con la disciplina de la TI)	UAB, UGR, UPF, ULPGC, UVA-Soria
2. FTI + otras disciplinas (se organiza en torno a la TI en combinación con otras disciplinas)	USAL > Facultad de Traducción y Documentación VIGO > Facultad de Filología y Traducción VIC > Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación
3. Filología + TI (dentro de la Facultad de Filosofía y Letras o Filología y Humanidades)	UA, UV, UAM, UCO, UMA, UM,

	UPO, UPV-EHU
4. Estudios de TI sin adscripción a una Facultad en el modo tradicional (sistema novedoso que no se restringe la TI al terreno exclusivamente lingüístico, p.ej. estudios de Comunicación y TI)	UJI, UPF ¹³³ , UCJC ¹³⁴ , UMH ¹³⁵

Tabla 53. Clasificación de centros universitarios en España con formación en TI según su nivel de configuración disciplinar (en torno a la disciplina en TI en exclusiva o en combinación con otras).

Por otro lado, podemos inferir, sobre la representación de las disciplinas o áreas académicas, que parecen predominar fundamentalmente las DT en la rama de Artes y Humanidades, más estrechamente relacionadas con la TI, y no tanto en Ciencias Sociales, a pesar de los datos favorables en este sentido que refleja este análisis de la oferta de DT. Expondremos debidamente los datos y el análisis relativos a las áreas de conocimiento para estas DT en TI en el apartado que sigue.

4.2. Áreas de conocimiento que se asocian con los Estudios de TI para formar DT

A continuación, presentamos las áreas de conocimiento con las que asocia el Grado en TI para formar las DT del corpus DOBTI:

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN	RAMA DE CONOCIMIENTO
1. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Estudios Ingleses	Artes y Humanidades
2. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés / Grado en Filología Hispánica	Artes y Humanidades
3. UCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés / Grado en Filología Hispánica	Artes y Humanidades
4. UCO	PCEO Grado en Turismo / Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés	Ciencias Sociales y Jurídicas
5. ULPGC	PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés / Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán	Artes y Humanidades
6. USAL	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho	Ciencias Sociales y Jurídicas
7. UPO	PCEO Grado en Humanidades / Grado en Traducción e Interpretación	Artes y Humanidades
8. UPF	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción e Interpretación	Artes y Humanidades
9. UAX	PCEO Grado en Traducción e	Ciencias Sociales y Jurídicas

¹³³ Ubicada además en el grupo 4 por su esquema de optatividad, con posible vinculación con el campo de los estudios de Comunicación (Calvo 2010: 220).

¹³⁴ UCJC = Universidad privada Camilo José Cela (Madrid).

¹³⁵ UMH = Universidad pública Miguel Hernández de Elche (Alicante).

	Interpretación / Grado en Relaciones Internacionales	
10. UPCO	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Comunicación Internacional – Bachelor in Global Communication	Ciencias Humanas y Sociales
11. UPCO	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación	Ciencias Humanas y Sociales
12. UEM	PCEO Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción y Comunicación Intercultural	Ciencias Sociales y de la Comunicación

Tabla 54. Clasificación áreas de conocimiento con las que asocia el Grado en TI para formar las DT del corpus DOBTI.

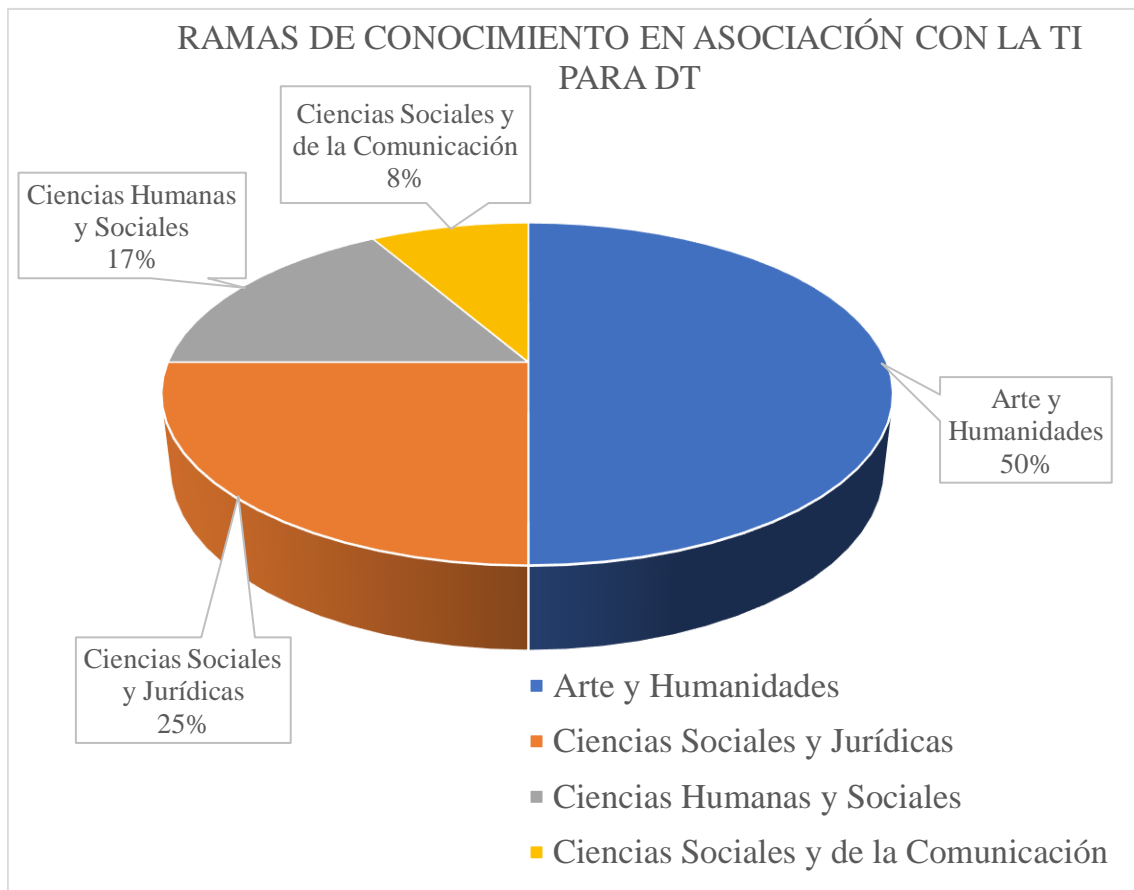


Gráfico 78. Ramas de conocimiento en asociación con la TI para DT.

Observamos que, como pronosticábamos en los anteriores resultados del corpus analizado, la rama que reúne un mayor número de DT en TI es Artes y Humanidades (6 DT de 12), seguida de las Ciencias Sociales y Jurídicas (3 de 12), Ciencias Humanas y Sociales (2 de 12) y, por último, la menos frecuente es la combinación de TI con estudios pertenecientes a las Ciencias Sociales y de la Comunicación (1 DT de 12).

A la luz de estos datos, observamos un notable predominio de la rama de Artes y Humanidades para la configuración de DT en TI en España. Esta información procedente del análisis de DOBTI revela, en el marco de nuestro estudio, que la mayor oferta de DT se concentra en la misma rama de conocimiento, lo que puede contribuir a reforzar la idea de acumulación de conocimiento, más allá de un esfuerzo de trasvase, integración o interacción que supone la ID.

Sin embargo, es cierto que parece entreverse una tendencia de la TI a proyectarse hacia otras disciplinas, concretamente dentro de las Ciencias Sociales y Jurídicas y de los Estudios de Comunicación. De estos resultados del corpus DOBTI, por tanto, inferimos que se está avanzando en el establecimiento de posibles vías para potenciar relaciones interdisciplinares fuera de la rama de conocimiento clásica. Ciertamente, de acuerdo con los datos estadísticos relativos a la oferta pública del Ministerio de Educación, en los cursos 2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015, encontramos únicamente un par de universidades con dobles grados: DT en TI y Humanidades (UPO) y en TI con dos combinaciones lingüísticas (inglés-francés, inglés-alemán en la ULPGC). Sin embargo, a partir del curso 2015/2016 se introducen dos nuevas DT en TI, esta vez con las disciplinas de Estudios Ingleses (UCO) y Derecho (USAL), lo que ilustra este avance que apuntamos. Ya en el curso actual 2016/2017 es cuando se observa un crecimiento notable de dobles grados que conforma una oferta de DT en TI con una variedad de disciplinas sin precedentes: a las últimas se suman Turismo y Lenguas Aplicadas (además de la DT en Turismo y TI de la UGR para el curso 2017/2018 que, por las razones explicitadas anteriormente, no estamos contabilizando en el presente estudio).

Este hecho, pues, denota un mayor dinamismo y apertura dentro de la TI, no solo en los posibles tipos de configuración institucional que planteábamos en la tabla 54, sino en los criterios a la hora de disponer titulaciones de doble grado, que se presentan como una herramienta para impulsar una formación más flexible, capaz de incrementar las conexiones entre diferentes disciplinas.

V3 (II) 5. Áreas de conocimiento según el tipo de universidad

Presentamos ahora las áreas expuestas arriba, pero en esta ocasión según se vincule con la DT en TI ofertada en una universidad pública o privada. Así, podremos inferir las tendencias hacia un campo de conocimiento u otro dependiendo del tipo de centro. En primer lugar, abordaremos las públicas y después las privadas.

Tendencias en la configuración de las DT en las universidades públicas

Según los datos del gráfico anterior observamos que es más frecuente para las universidades públicas ofrecer dobles grados en TI con otras titulaciones que formen parte

también de la misma rama (Artes y Humanidades), a pesar de que hay apuntes (2 resultados) de asociación de la TI con estudios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, concretamente con el Grado en Turismo (UCO) y con el Grado en Derecho (USAL). Estas dos DT ponen en evidencia que, en el marco del análisis de DOBTI, existen iniciativas de configurar dobles grados en torno a dos especialidades que, en conjunción, pueden aportar altas capacidades para asumir ciertos puestos de trabajo.

No obstante, como podemos comprobar de los datos obtenidos, para las universidades públicas solemos encontrar DT dentro de la misma rama de conocimiento y, por ende, la misma Facultad.

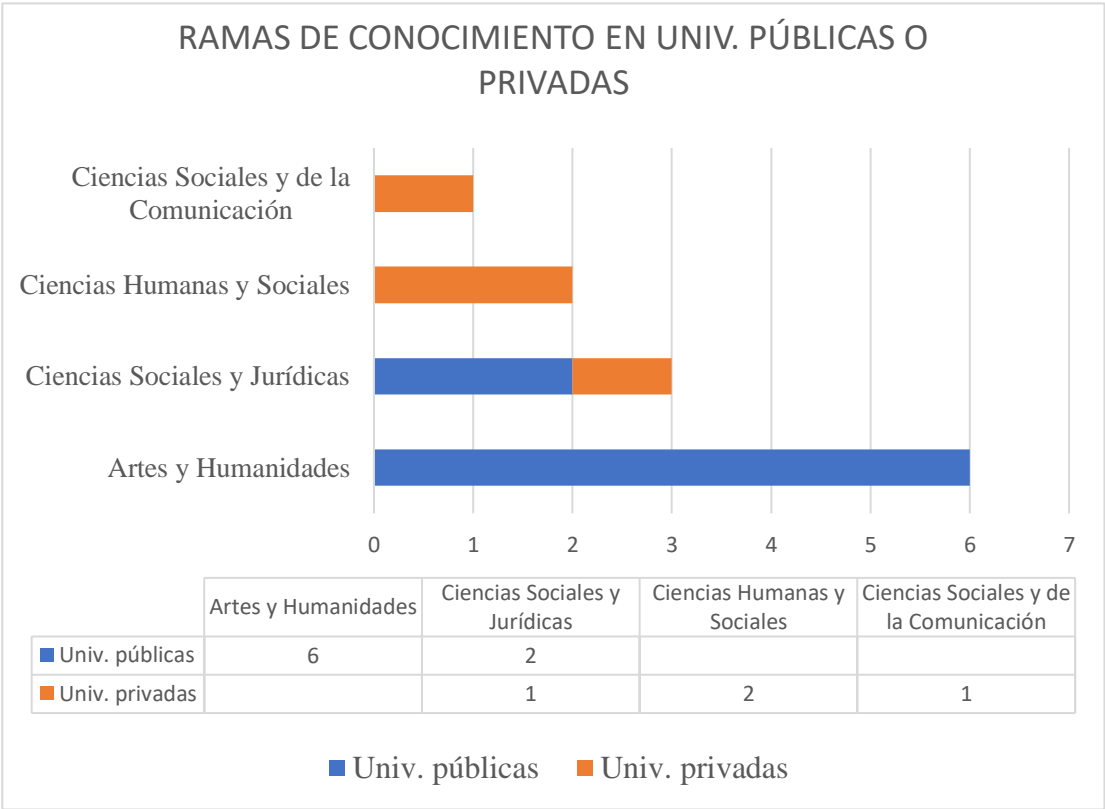


Gráfico 79. Ramas de conocimiento en universidades públicas o privadas.

UNIVERSIDAD PÚBLICA	CENTRO	TÍTULO
9. UCO	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Estudios Ingleses
10. UCO	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés / Grado en Filología Hispánica
11. UCO	Facultad de Filosofía y Letras	PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés / Grado en Filología Hispánica
12. UCO	Facultad de Ciencias del Trabajo	PCEO Grado en Turismo / Grado en Traducción e Interpretación esp. Inglés
13. ULPGC	Facultad de Traducción e Interpretación	PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés / Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán
14. USAL ¹³⁶	Facultad de Traducción y Documentación	PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho
15. UPO	Facultad de Humanidades	PCEO Grado en Humanidades / Grado en Traducción e Interpretación
16. UPF	Facultad de Traducción e Interpretación	PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción e Interpretación

Tabla 55. Dobles grados en TI en universidades públicas españolas.

En cuanto al carácter de las DT o PCEO en las universidades públicas, en esta primera aproximación, diagnosticamos que existen variaciones a la hora de coordinar las titulaciones para ofrecer una PCEO. Por ejemplo, en el caso de la ULPGC (5)¹³⁷ realmente se trata del mismo Grado en TI duplicado para ofrecer dos combinaciones lingüísticas (inglés-francés e inglés-alemán), o la UCO que diversifica sus programas para el Grado en TI en las especialidades de francés (2) e inglés (3) junto con el Grado en Filología Hispánica.

Vemos que además de ampliar la oferta por lenguas, normalmente las DT se estructuran mediante la combinación de títulos diferentes, aunque pertenezcan a campos de conocimiento relacionados. Como exponíamos en la tabla 54 *Clasificación de centros universitarios en España con formación en TI según su nivel de configuración disciplinar*), detectamos que las DT de estas universidades podrían vincularse con el tipo de configuración de la institución a la que pertenecen que determina, en mayor o menor medida, la diversificación de su oferta (en un área disciplinar más o menos relacionada con la TI):

¹³⁶ La misma titulación PCEO Grado en Traducción e Interpretación / Grado en Derecho se oferta en la Facultad de Derecho de la USAL, de ahí que nuestra búsqueda recupere 9 resultados en total. La gestión administrativa de los trámites que afectan al plan de estudios en su conjunto del Doble Grado es responsabilidad de la Facultad de Traducción y Documentación.

¹³⁷ Estos números entre paréntesis se corresponden con los números de la tabla para cada universidad.

- La institución se corresponde exclusivamente con la disciplina de la TI. Es el caso de la ULPGC (PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés/Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán).
- Aquellas instituciones que se organizan en torno a la TI en combinación con otras disciplinas o con posibilidad de combinar los estudios de TI con otros campos. Por ejemplo, la USAL (Facultad de Traducción y Documentación) con la PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Derecho y la UPF (PCEO Grado en Lenguas Aplicadas / Grado en Traducción e Interpretación), respectivamente.
- Las que se organizaban en torno a la TI y disciplinas tradicionalmente consideradas afines (p.ej. Filología), esto es, pertenecientes a la misma rama de conocimiento. Por ejemplo, la UCO con su oferta de PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Estudios Ingleses” y su PCEO Grado en Traducción e Interpretación esp. Francés / Grado en Filología Hispánica. Por otra parte, la UPO también ofrece dentro de un campo afín su PCEO Grado en Humanidades / Grado en Traducción e Interpretación.

Tendencias en la configuración de las DT en las universidades privadas

En primer lugar, nos detenemos en las denominaciones de las titulaciones. En este contexto, observamos un cierto cambio en el enfoque adoptado de estas PCEO con respecto a las públicas, quizás más orientadas hacia la aplicación de las lenguas, la internacionalización y la comunicación intercultural (Rico 2011; Morón 2012; Morón y Medina 2016; Medina y Ramírez 2015; Aguayo y Ramírez 2015; Álvarez 2015) como en estos ejemplos:

- PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Relaciones Internacionales (UAX).
- PCEO Grado en Traducción e Interpretación/Grado en Comunicación Internacional – Bachelor in Global Communication (UPCO).
- PCEO Grado en Relaciones Internacionales/Grado en Traducción y Comunicación Intercultural (UEM).

Como consecuencia, deducimos que las privadas, por el contrario, se orientan más hacia la combinación con otras titulaciones fuera del ámbito de las Humanidades, como las Ciencias Sociales y Jurídicas o las de la Comunicación.

Este hecho puede deberse, siguiendo la reflexión de Calvo (2010: 219), a que las universidades privadas, por lo general, presentan estructuras de facultades más genéricas, en parte por su tamaño reducido. Por consiguiente, esta naturaleza les proporcionaría una mayor flexibilidad y dinamismo en el diseño de su oferta para ajustarse a las recomendaciones de Bolonia, asumiendo un enfoque más práctico de la formación hacia la profesionalización y la empleabilidad, la importancia del conocimiento lingüístico en la internacionalización, el desarrollo de competencias transversales, la formación integral

del sujeto, etc.

Otro aspecto positivo de estas instituciones, de acuerdo con Calvo (*ibíd.*: 308), es aparentemente una mayor tendencia a la innovación, detectada frecuentemente en los centros de menores dimensiones, por lo general privados. El aspecto que nos interesa resaltar de las DT anteriores en el contexto de nuestra investigación es que se produce una innovación “desde el punto de vista interdisciplinar” (*ibíd.*), esto es, se trata de iniciativas que se esfuerzan en coordinar estudios con origen en diferentes campos de conocimiento, pero afines a la TI por su dimensión internacional y comunicativa. Como motivación de estas prácticas, la autora menciona la posibilidad que ofrecen estos dobles grados de optimizar recursos dentro de una Universidad con programas de estudios que son fácilmente vinculables. En definitiva, a la luz que arrojan estos datos procedentes del análisis de DOBTI, advertimos que la inclusión de las universidades privadas se nos presenta como una interesante línea futura de investigación, con el fin ampliar la perspectiva de nuestro corpus VERIFID y contrastar los resultados obtenidos en el presente trabajo.

V3 (II) 6. Diagnóstico del nivel de ID de las DT en TI en España

En el capítulo 2 establecimos una diferenciación entre las dos tipologías de programas conjuntos: las dobles titulaciones (*double degrees*) y las titulaciones conjuntas o *joint degrees*, que Bolonia considera las “genuinas” por ser estas últimas las que favorecen una enseñanza interdisciplinar, esto es, la ID como enfoque en el currículo de programas integrados.

Para los ejemplos analizados es evidente que, tanto en las públicas como las privadas, la naturaleza de los programas conjuntos ofrecidos se corresponde con las titulaciones dobles o dobles grados (*double degrees*) que describíamos en el capítulo 2. Esta situación ya fue puesta de manifiesto por Morón (2013) quien ofrecía datos relativos al panorama de los dobles grados en TI, con un enfoque en las titulaciones conjuntas internacionales. Morón (*ibíd.*) evidenciaba que, más que tratarse de una titulación conjunta *per se* los grados múltiples analizados por ella funcionaban como titulaciones múltiples con una base de movilidad (*ibíd.*). Aparentemente, y a pesar de que nuestro análisis de DOBTI se limita a las DT nacionales, no se ha avanzado mucho en los últimos cuatro años hacia la creación de titulaciones, como denominábamos, “genuinamente conjuntas”. Generalmente, observamos que se aprovechan dos especialidades académicas muy cercanas, a poder ser de la misma rama de conocimiento, y con contenido curricular que pueda ser común (p.ej. la misma titulación de TI ofrecida en distintas combinaciones lingüísticas), además de con sólidos vínculos con vistas a la proyección profesional. A continuación, enumeramos los requisitos que cumplen estas titulaciones en TI analizadas que justifican nuestra determinación para catalogarlas como DT:

- Los dos títulos que se incluyen en el programa conjunto ya existían con anterioridad en la institución, de modo que la DT no implica la creación de un nuevo plan de estudios.
- El resultado suele ser una combinación o yuxtaposición de asignaturas de uno y otro grado. Se trata de una ordenación temporal de las diferentes materias, a partir de los planes de estudio oficiales, de ahí las denominaciones “ordenación conjunta” o “itinerario conjunto”, por la mera definición del título.
- Al finalizar sus estudios, los alumnos obtienen dos títulos universitarios, uno por titulación.
- En el caso de los programas conjuntos en TI, normalmente pertenecen a la misma rama de conocimiento (Artes y Humanidades) o, en algunos casos, a las Ciencias Sociales.
- No existe un documento único elaborado conjuntamente en aras de garantizar la calidad del doble grado, para cada título involucrado se redacta una memoria de verificación de la ANECA.

Por lo tanto, si tuviéramos que establecer una correspondencia entre estos programas de estudios con los niveles de integración de la ID, veíamos en el capítulo 2 que sus características son más propias de la multidisciplinariedad o MD. Aunque queda fuera de los límites de nuestra tesis doctoral y sería necesario llevar a cabo un estudio más en profundidad de los Dobles Grados en TI en España (planes de estudio, metodologías docentes, etc.), del breve análisis que hemos realizado en este capítulo advertimos que, efectivamente, se sitúan en línea con los rasgos que definen la MD. Somos, pues, conscientes de las limitaciones de este estudio exploratorio del catálogo de DT en TI para precisar las relaciones reales que se establecen entre disciplinas y valorar el nivel de ID específico en esta oferta. No obstante, justificamos el posible carácter multidisciplinar de estos dobles grados en TI en función de las definiciones y reflexiones más importantes sobre esta forma de ID (o ID artificial según veíamos en el capítulo 1):

Juxtaposition of various disciplines, sometimes with no apparent connection between them. Berger (1972: 25–26)

Multidisciplinarity features several academic disciplines in a thematically based investigation with multiple goals—essentially, studies “*co-exist in a context*”. While researchers aim to share knowledge and compare results from the studies *there is no attempt to cross boundaries or generate new integrative knowledge*. Stock y Burton (2011: 1095-1099)

This [Multidisciplinarity] may be *the most easily achieved interdisciplinary variant*, but also *the least effective*. (Armstrong 1980 en Klein 1990: 57).

A variety of disciplines, *offered simultaneously, but without making explicit possible relationships between them*. (Erich Jantsch en Apostel *et al.* 1972: 106).

Tabla 56. Rasgos distintivos de la MD recuperados de la literatura revisada en el capítulo 1.

Así bien, se deriva de la fotografía realizada al catálogo de DT en TI en España que:

- *A priori*, parece yuxtaponerse la formación en varias disciplinas cercanas.
- Los departamentos o facultades que diseñan estos dobles grados parecen compartir el interés de ofrecer una formación para cubrir un nicho de mercado en alza, sin embargo, el esfuerzo por crear una DT parece basarse más en una acumulación de estudios, de naturaleza más o menos dispar, que en el cruce de los límites de las disciplinas que participan en estos proyectos. Estos extremos serían susceptibles de confirmarse en un estudio complementario acerca de la realidad docente y de los planes de estudio de las DT, aspectos que exceden los límites del presente trabajo.
- Específicamente para la oferta pública en TI, podemos afirmar que el número de DT ha ido aumentando progresivamente hasta nuestros días¹³⁸. De las dos DT que encontramos en TI en el curso 2012/2013 y, a pesar de que este número se mantiene los dos años sucesivos (2013/2014 y 2014/2015), se dobla la oferta en el curso 2015/2016, cuando se contabilizan un total de 4 DT. Si tenemos en cuenta que hay 8 DT en TI en universidades públicas en el presente curso 2016/2017, podemos concluir que, ciertamente, la oferta se ha cuadruplicado con respecto al curso 2012/2013.
- Es posible, por tanto, que estemos presenciando una “burbuja” de dobles grados en España originada, quizás en parte, a la relativa facilidad con la que se crean estas titulaciones que, generalmente, comparten un contenido curricular que ahorra tiempo y esfuerzo en la creación de la DT.

Si bien es cierto que se observa una concienciación sobre la importancia de proveer a la sociedad y al mercado laboral de unos profesionales con una formación ID. Así lo inferimos en el modo de definir uno de los Dobles Grados en TI, quizás por influencia de la terminología impulsada por Bolonia o por la creencia de que un doble grado en sí mismo desemboca inequívocamente en una enseñanza interdisciplinar:

«La sociedad globalizada del presente precisa de nuevos profesionales con una sólida *formación interdisciplinar*, que les permita desarrollar su actividad en ámbitos diversos y en cualquier lugar del mundo. El Doble Grado en Relaciones Internacionales - Traducción e Interpretación ha sido el primero en la universidad española en dar respuesta a esas necesidades y, desde su implantación por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, se ha hecho acreedor de un enorme prestigio, profesional y académico».

Doble Grado en Relaciones Internacionales (Bilingüe) y Traducción e Interpretación (UPCO)

Sin embargo, después del análisis realizado, nuestra deducción es que esta descripción de la oferta y la forma que adoptan los dobles grados (con las características que hemos

¹³⁸ Datos obtenidos a partir de la herramienta en línea del Ministerio de Educación “Estadísticas e informes Universitarios – Series de oferta, demanda y matrícula”. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/Series-de-oferta-demanda-y-matricula.html> [Último acceso: 26 de mayo de 2017].

definido) puede no corresponderse con el nivel de integración que se consigue en la práctica. En el capítulo 1 citábamos a Stock y Burton (2011) cuando abordaban la aparente “falsa equivalencia” entre las dos formas ID y MD, como un híbrido entre lo que se consigue realmente y lo que se desearía conseguir: “[...] this portrayal of multidisciplinary as interdisciplinary [...] may simply reflect the difference between the attainable (multidisciplinary) and the desirable (interdisciplinary)”. Estos autores subrayaban un rasgo curioso en el uso del término *interdisciplinar* y es el hecho de que se emplea con frecuencia para proyectos que se llevan a cabo verdaderamente en un modo *multidisciplinar*.

El posible desconocimiento del concepto de la ID y sus formas en la enseñanza puede entrañar la convicción de que se está favoreciendo la ID, cuando lo que en realidad es una iniciativa MD, en la que se corre el riesgo de conseguir la baja motivación en el aprendizaje del alumnado, de acuerdo con Torres (1998: 72), con escasas posibilidades de que sea consciente de la interconexión entre materias y de que aplique lo adquirido en situaciones reales. Esta dificultad que experimenta el alumnado en relacionar lo aprendido, es una posible consecuencia ya apuntada por Morón (2013), por tanto, sería conveniente analizar el impacto real de estas DT en la formación del alumnado o en su proyección. Asimismo, Morón (*ibid.*: 54) puntualiza que los sujetos investigados en su estudio, pertenecientes a una DT internacional, mostraron serias dificultades a la hora de evaluar la ID del programa de estudios, realidad que, según indica, suele pasar desapercibida entre los estudiantes, incluso más bien les conduce a criticar negativamente la escasa especialización en sus propios ámbitos de estudio (*ibid.*).

Curiosamente, la ID también resultaba un gran reto para los docentes en aulas donde confluyen estudiantes de distintas disciplinas y entornos académicos (Atkinson *et al.* 2006), de forma que, como apuntaba Morón (2016) la ID en el aula (quizás entendida más como MD, esto es, el hecho de que en el aula de traducción, marcada por la movilidad académica y, en consecuencia, compuesta por estudiantes de distintas disciplinas) suponía un verdadero obstáculo para los docentes de TI consultados en un proyecto de innovación sobre la acomodación e integración de estudiantes internacionales en el aula local de TI. A pesar de que nuestro estudio no refleja estas variables (movilidad internacional), puesto que deja de lado las DT internacionales, consideramos que el reto de la ID a nivel curricular, pero también a nivel pedagógico y didáctico abre interesantes caminos en la investigación en didáctica de la TI. Como decíamos, este estudio, no es más que un estudio preliminar sobre el que poder sustentar posibles trabajos futuros en esta línea.

Por otro lado, el hecho de que estos dobles grados se organicen con frecuencia en la misma rama de conocimiento y, en ocasiones, se trate más bien de una duplicación para ofrecer varias combinaciones lingüísticas (p.ej. PCEO Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés / Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán de la ULPGC), tiene como consecuencia que no se produzca el escenario propicio para impulsar la colaboración docente entre diferentes áreas, requisito mínimo para la creación de espacios interdisciplinares.

V3 (II) 7. Consideraciones finales del estudio del corpus DOBTI

Los datos recogidos en estas líneas ponen de manifiesto, al hilo también de las cifras expuestas en el capítulo 3, que la oferta académica de DT representa ya un 24 % de la oferta de grado en TI en nuestro país, lo que resulta significativo para ser un instrumento relativamente nuevo, implantado al hilo de las reformas educativas europeas.

Es probable que este incremento de dobles grados en el territorio nacional, que parece acentuarse año tras año, represente el interés de las universidades públicas y privadas por este tipo de oferta. Presumiblemente, estas iniciativas pueden tener como origen las demandas del alumnado o quizás responden al esfuerzo de estas instituciones por flexibilizar los estudios superiores y, así, conceder al alumnado mayor libertad en el diseño del itinerario curricular, todo ello en línea con el nuevo modelo universitario al que se aspira en toda Europa.

Según Delplace (en Aerden *et al.* 2010: 5), los estudios de doble titulación se conciben como un instrumento para hacer frente a la situación actual de crisis económica, ya que están pensadas para que puedan contribuir positivamente a reforzar la empleabilidad de los egresados (en Morón 2013: 41). En definitiva, podría considerarse una medida para ofrecer una oferta académica más atractiva y competitiva, capaz de atender las necesidades del mercado laboral.

En cualquier caso, somos conscientes de las limitaciones del estudio que aquí presentamos, atendiendo al carácter *ad hoc* del corpus DOBTI elaborado para completar los datos de la variable 3 de estudio, relativa a la manifestación de la ID en instrumentos impulsados desde el EEES. Sin embargo, pese a su carácter preliminar, consideramos contribuye al conocimiento de la oferta formativa de DT en TI en España, teniendo en cuenta que son escasos los trabajos sobre los títulos conjuntos en TI a nivel nacional que se han presentado hasta la fecha (Morón 2013, Ortega 2017).

Al mismo tiempo, el presente estudio proyecta interesantes vías de investigación sobre la realidad de estas DT. Detectamos una necesidad de identificar las marcas de ID en las DT, consideración advertida por diversos autores (Calvo 2010; Knight 2011 en Morón 2013: 48), para complementar los datos obtenidos a este respecto hasta la fecha. Se haría necesario, por tanto, un estudio de los currícula de estos dobles grados para observar las conexiones en los planes de estudio además de los programas docentes, el perfil del profesorado, las metodologías docentes empleadas, la percepción y valoración de los estudiantes acerca de esta oferta, etc. Para ello, como esgrime Morón (2013), habría que superar las limitaciones que el estudio de la DT tiene con respecto al título simple. Esta autora (*ibíd.*: 50-51) subraya la escasez de la información disponible, en términos estadísticos, sobre el panorama general de esta oferta, lo que dificulta la investigación de este fenómeno y, especialmente, restringe las posibilidades de rastreo del número de estudiantes que cursan estas DT por separado de los del grado simple (*ibíd.*).

Esperamos que nuestra contribución, en vista del interés que esta temática suscita en el panorama actual de la comunidad académica y, particularmente en TI (de actualidad en el marco de la reunión celebrada en el mes de mayo de 2017 por la CCDUTI), suponga una valiosa aportación para continuar trabajando en la elaboración del mapa de dobles grados en TI en España y en las posibilidades que presenta esta herramienta para abrir vías de ID en la formación universitaria.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En esta última sección de la tesis doctoral, ofrecemos las principales conclusiones que se derivan de nuestro estudio de acuerdo con los objetivos marcados al comienzo del presente trabajo. Para dar respuesta a las preguntas de investigación, retomaremos la formulación de los objetivos generales y específicos para presentar las conclusiones extraídas de nuestro trabajo, así como la proyección de líneas de investigación que se derivan de nuestra aportación.

7.1. Conclusiones por objetivo de investigación

Como ya hemos indicado, el estudio se lleva a cabo con el objetivo general de analizar la manifestación de la ID en el contexto de la formación de traductores mediante un estudio terminológico del corpus de memorias Verifica de los Grados en TI de las Universidades públicas en el territorio nacional. Este planteamiento general se ha dividido en varias dimensiones de estudio (variables 1, 2 y 3) a las que hemos asociado una serie de preguntas de investigación, desglosadas bajo la forma de objetivos generales y específicos.

En este primer apartado, presentamos una recapitulación de las conclusiones después de la exposición de los principales resultados obtenidos en el análisis de las tres variables objeto de estudio en los corpus VERIFID y DOBTI (capítulo 6 partes I y II):

1. El concepto de la ID en TI
2. La presencia de las variantes denominativas de la ID
3. La manifestación de la ID en el contexto del EEES

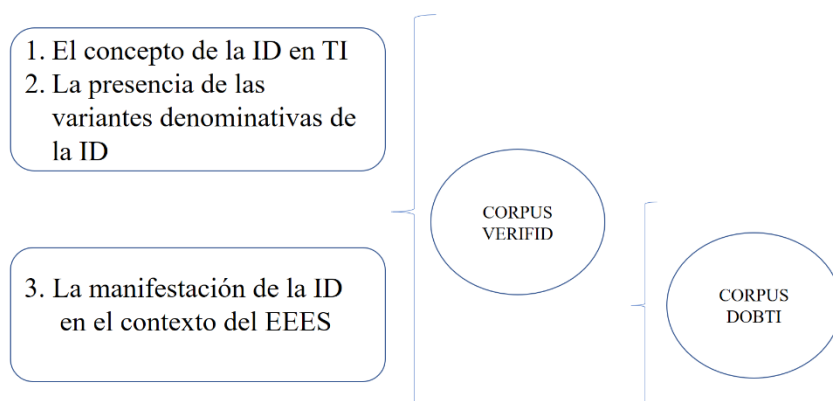


Gráfico 80. Variables de la investigación y su vinculación con los corpus de estudio VERIFID y DOBTI.

Como podemos observar, para el cumplimiento de los objetivos vinculados a la variable 3, nos referiremos a los resultados del análisis del corpus *ad hoc* (DOBTI) que se deriva de VERIFID (capítulo 6 parte II), para completar el análisis de la ID en los instrumentos

impulsados desde Bolonia, concretamente las dobles titulaciones en TI en España.

Dado el carácter descriptivo de nuestro estudio, las conclusiones extraídas se formularán atendiendo a los resultados estadísticos obtenidos del estudio terminológico del corpus VERIFID y del mapa del catálogo de DT en TI, así como a la interpretación de los mismos de acuerdo con el marco teórico presentado en los bloques I y II de la tesis doctoral.

❖ **Objetivo general (variable 1)**

Describir las características que se atribuyen al concepto de ID en la descripción de la oferta formativa en TI a través del corpus VERIFID.

Objetivos específicos

- ✓ **Identificar la presencia de la ID en el corpus mediante la búsqueda del término y derivados (interdisciplina, interdisciplinar, interdisciplinariedad, etc.).**

Para la búsqueda del lema interdisciplina*, obtenemos un registro de 112 apariciones del total de 830 045 palabras de las 17 memorias Verifica que componen nuestro corpus VERIFID. En este proceso de recuperación de información al hilo de nuestro primer objetivo específico, las formas léxicas obtenidas corresponden, en su mayoría, a los adjetivos “interdisciplinar(es)” e “interdisciplinario/a (s)”, con 93 y 15 ocurrencias, respectivamente. Solo en 3 ocasiones encontramos el sustantivo “interdisciplinariedad” y en 1 caso se utiliza el adverbio “interdisciplinarmente”.

No obstante, este registro de 112 resultados se reduce notablemente a 26 cuando procedemos al filtrado a nivel micro, esto es, por el Verifica de cada universidad por separado. Este procedimiento ha consistido en descartar todas las repeticiones de contextos idénticos, así como aquellos que se refieren a realidades ajenas a la TI o han resultado imprecisos para identificar el significado que adquiere la ID. Como consecuencia, la presencia “real” de la ID en contextos en la TI que consideramos susceptibles de estudio en universidades como la UJI, UV y UVA (filtrado por contexto) se reduce en 18, 5 y 3 puntos cada una (en el caso de la UJI del 26 % al 8 %) o pierde la representación en el conjunto como la UAB (de 2 resultados a 0 después de filtrar). En cambio, en otros centros, la representatividad de los casos donde se usa el lema interdisciplina* después de la selección de contextos sube hasta 8 y 9 puntos (UPF y USAL) o la UM y UGR que ascienden 4 y 3 puntos.

En resumen, las universidades que emplean estas unidades de registro con más asiduidad son la USAL (19 %) y la UPF (15 %), seguidas con un valor del 12 % por la UGR y la UCO. Sin embargo, no obtenemos ningún resultado en la búsqueda del lema

interdisciplina* para las siguientes instituciones: UAB, UAM, UCM, UMA y UVI, lo que sorprende habida cuenta de la práctica asunción de la TI como campo de conocimiento interdisciplinar. Como prueba de ello, no son pocos los autores que, tal hemos recogido en el capítulo 4, desde la década de los años 90 reclaman su naturaleza interdisciplinar, justificada por el número de áreas con las que se evidencian intersecciones en TI (Snell-Hornby 1994, 2006; Hatim y Munday 2004; Cabré 2010; entre otros).

✓ **Describir los contextos de uso de estos fenómenos.**

Los contextos de uso que recuperamos en la búsqueda del término ID y derivados se corresponden con las categorías que hemos definido para el análisis de contenido de VERIFID. Son siete los diferentes contextos que hemos distinguido donde se emplea la ID en nuestro corpus:

1. En relación con la integración de conocimientos o del aprendizaje en general, concretamente conocimientos documentales con otras materias aplicadas a la Traducción (UA); en situaciones donde el alumno pretende trabajar un problema práctico (UJI) y en actividades que buscan “fomentar la interrelación de los aprendizajes desde una perspectiva de síntesis y de aplicación” (UPF).
2. Para referirse a la capacidad del traductor para trabajar en un equipo interdisciplinar, en la sección de “Competencias transversales” de las memorias.
3. El uso de un enfoque ID con una orientación práctica para abordar problemas complejos de la vida real.
4. Contextos donde se alude a la naturaleza ID de la TI, de forma expresa o en relación con su base teórica configurada a partir de las aportaciones de diversas disciplinas.
5. El uso de la ID para referirse al carácter que adopta la investigación en nuestra disciplina.
6. Uso de la ID para aludir a la flexibilidad profesional del traductor, normalmente dentro de las competencias transversales definidas en las memorias Verifica. Se refiere a la capacidad de este profesional para adaptarse a otros contextos donde se vean implicadas diversas disciplinas o especialistas de diferentes áreas (no solo la TI).
7. En contextos donde se habla de la transversalidad en el currículo de TI, bien por el refuerzo de la conexión de otros estudios con la TI (UPF), por la inclusión de materias instrumentales de carácter transversal (p.ej. DAT¹³⁹) o por la adquisición de competencias transversales que se consideran, al tiempo, interdisciplinares (USAL).

✓ **Describir las características esenciales que se asignan al concepto de ID dependiendo del contexto de uso.**

¹³⁹ Documentación Aplicada a la Traducción.

En los contextos de uso que hemos identificado para el término ID y derivados, encontramos que se manifiestan los criterios más relevantes para considerar una iniciativa como “interdisciplinar”, de acuerdo con la literatura revisada en el marco teórico. En efecto, la interacción entre dos o más disciplinas, esto es, el proceso en el que se interrelacionan las áreas de conocimiento en mayor o menor medida (Klein 1990: 55), se convierte en el principio rector que define la ID (Berger 1972; Klein 1990). De hecho, la interacción se presupone para la mayoría de los usos anteriores (la integración de conocimientos; el trabajo en equipo con profesionales de otras áreas; la resolución de problemas complejos que requieren la intervención de más de una disciplina; la configuración de la TI a partir de contribuciones de otros campos; los avances en la investigación mediante la importación, préstamo y síntesis de conceptos, métodos, teorías, etc.; la colaboración del traductor con otros especialistas; la adquisición de competencias tanto específicas de TI como de otras áreas, etc.).

Recordemos el resto de rasgos distintivos de la ID que marcábamos en el capítulo 1 a partir de las definiciones más relevantes para este fenómeno (Gozzer 1982; Hübenthal 1994; Klein y Newell 1997; Snell-Hornby 2006, etc.): integración por niveles, trabajo colaborativo entre expertos de diferentes áreas, enfoque orientado a resolver problemas en la práctica y colaboración entre disciplinas para tratar problemas complejos. De estas características que consideramos definitorias del concepto de ID, identificamos la de integración (a pesar de no haber referencias a distintos niveles en las memorias), el trabajo colaborativo y el enfoque ID orientado a su aplicación en la práctica.

✓ **Determinar el contexto o los contextos más frecuentes donde encontramos el término ID y derivados.**

En vista de los resultados del corpus VERIFID, el contexto de uso más recurrente para la ID en cualquiera de sus formas (lema interdisciplina*) se corresponde con el trabajo en equipo de carácter interdisciplinar (27 %). Debido a que estas referencias se ubican, por lo general, en la enumeración de competencias genéricas o transversales de las memorias, carecemos de más información acerca del objetivo, la composición y las características de estos equipos en TI. Por esta razón, a pesar de que el trabajo colaborativo es uno de los rasgos distintivos de la ID, como hemos visto en el marco teórico, no podemos asegurar que se fomente la ID o que pueda calificarse de “interdisciplinar” un equipo por el simple hecho de adoptar esta forma de trabajo. Recordemos que podría también tratarse de una mera coordinación donde se suman perspectivas de distintos expertos disciplinarios (en línea con la MD) que trabajan de forma conjunta para abordar un problema común, pero sin abandonar el marco de cada disciplina. De este modo, de acuerdo con Stock y Burton (2011: 1095), la integración no se da por sentada por el simple hecho de que se produzca la colaboración entre los especialistas de diferentes campos.

Por tanto, parece presuponerse que el trabajo en equipo interdisciplinar sí es intrínseco de la TI. El significado que, inferimos, se atribuye a estas referencias en VERIFID puede tener una doble vertiente. Por un lado, la noción del traductor que trabaja con especialistas

de otros ámbitos (equipo interdisciplinar) en contextos laborales cambiantes a los que necesita adaptarse (Way 2004); por otro, si bien en un menor número de contextos de VERIFID, se hacía referencia al trabajo en equipo dentro de un proyecto de TI donde cada miembro asume un rol específico. En este último caso, esta idea aparecía en la descripción del perfil de “lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos”, para el que se mencionaba expresamente la capacidad para “participar en grupos de trabajo transversales”. Así pues, es probable que la denominación “transversal” se prefiera para calificar el trabajo en equipo donde el traductor puede desempeñar distintos papeles en un proyecto de traducción, mientras que “interdisciplinar” se vincule al hecho de que se impliquen expertos de diferentes disciplinas que, en nuestro corpus de estudio, es el que presenta una mayor frecuencia.

El segundo contexto de uso más frecuente para la ID en VERIFID es el relativo a su naturaleza interdisciplinar. Fundamentalmente, bajo esta categoría las memorias emplean la ID para transmitir la idea de que el campo de la Traducción necesita, para encontrar su base teórica, nutrirse de otras corrientes y aproximaciones propias de otras disciplinas. Este uso va en línea con el repaso de la configuración de la TI como campo de conocimiento autónomo y su evolución hacia una “interdisciplina” que veíamos en el capítulo 4 (Hatim y Munday 2004; Snell-Hornby 2006; Munday 2008; Gambier y van Doorslaer 2016). Sin embargo, curiosamente, el sustantivo “interdisciplina” no aparece en ninguna de las 17 memorias de VERIFID y, cuando se hace alusión expresa a la “naturaleza interdisciplinar” del Grado en TI (UM) la atribuyen a la implicación de docentes de diferentes áreas de conocimiento en la titulación. Este sentido desvirtúa los principios que tomamos como referencia para considerar “interdisciplinar” un programa formativo (D’Hainaut 1986), al menos debería hablarse de integración, de transferencia del conocimiento entre disciplinas, etc. y no de una sencilla acumulación de docencia de diversos campos en un título (de nuevo, más en consonancia con la MD).

Estos datos del estudio revelan que la ausencia de la denominación ID hasta en 5 universidades, a pesar de la presunción de la naturaleza interdisciplinar de la TI a la luz de la literatura revisada, invita a reflexionar sobre la necesidad de unificar el metalenguaje de la propia disciplina. En línea con la idea ya recogida por Mayoral (2010), en los ET no se ha alcanzado un lenguaje común ya que, según este autor, los estudiosos en TI se han valido de las terminologías de las disciplinas “madres” que, a su vez, presentan múltiples terminologías (*ibíd.*: 132). Este hecho ha conducido a una fragmentación y a obstáculos para la denominación y normalización de conceptos (*ibíd.*). Así pues, estimamos que sería necesario, según los resultados de nuestro análisis, tomar en consideración esta necesidad de reforzar el metalenguaje en los ET también para el concepto de la ID, de forma que podamos identificar con más claridad qué entendemos como ID, MD, etc. en la TI y, con ello, poder aprovechar el potencial que advertimos para este fenómeno en el presente trabajo doctoral.

- ✓ **Analizar las colocaciones que se recuperan para el término ID y derivados y describir las más frecuentes.**

Como advertíamos en el primer recuento de resultados para el lema interdisciplina*, la forma gramatical más recurrente es la de adjetivo, concretamente “interdisciplinar” con 52 resultados en VERIFID, siendo la colocación más común “trabajo en equipo” (representa un 78 % de los contextos totales para este adjetivo).

Le sigue en número su forma plural “interdisciplinarios”, con 41 resultados, con “aproximaciones” (40 %) y “trabajo en equipo” (27 %) como principales colocaciones. En vista de estos resultados, la colocación de “trabajo en equipo” es bastante significativa que, como hemos visto, se trataba del principal contexto de uso para la ID en VERIFID. Por otro lado, los sustantivos “aproximaciones” y “fundamentos” [teóricos/as] (40 % y 16 %) se usan con el adjetivo “interdisciplinarios” para referirse a la configuración teórica de la TI como interdisciplina (plano epistemológico abordado en capítulo 4).

Queremos destacar, además, que el significado de “integración” es el que está presente para hasta 3 términos diferentes derivados de la ID: interdisciplinarios, interdisciplinarias, interdisciplinariamente. Este dato nos conduce a asociar la ID en VERIFID con la búsqueda de la integración (de conocimientos, de funciones, etc.) que, de acuerdo con Fuchsman (2009: 77), este principio resultaba esencial en los esfuerzos interdisciplinarios, a pesar de que puedan resultar integraciones de diverso grado (*ibíd.*), conducentes a diferentes niveles de ID: MD, PD, TD, etc.

Por último, el término “transversal” aparece también como colocación de la ID en sus formas “interdisciplinar” e “interdisciplinario” (hasta en 6 ocasiones del total de los 26 contextos seleccionados para el análisis de esta variable 1). Inferimos que en estas memorias son dos realidades que aparecen vinculadas, sin embargo, observamos que se usan en el mismo cotexto para referirse a realidades diferentes:

- A la necesidad de que el traductor adquiriera competencias transversales que se consideran, en muchos casos, interdisciplinarios (USAL).
- Al carácter de las líneas de investigación en innovación docente en TI (UPF).
- A la flexibilidad profesional del traductor (UM).
- A la necesidad de transversalidad en el currículo de TI por la naturaleza ID de la disciplina (UGR).

- ✓ **Identificar los planos de la TI (epistemológico, investigador o académico, profesional) en los que se manifiesta la ID en el corpus VERIFID.**

A la luz de los datos recogidos para el análisis de la variable 1 “concepto de la ID en TI” y en función de los contextos de uso junto con las colocaciones más frecuentes, advertimos que el ámbito de aplicación más frecuente de la ID en TI apunta a ser el plano

profesional, su capacidad de adaptación a diferentes contextos y a la forma de trabajo del traductor en equipos de trabajo con profesionales de otras áreas, seguido del plano epistemológico, esto es, la TI como una disciplina que tiene una base teórica nutrida de otros campos. Es lógico pensar que el plano investigador resulte el menos representado pues se trata de oferta académica de Grado, por lo que sería interesante proyectar estos resultados a la oferta académica de Máster (de investigación) o Doctorado, a la luz de la metodología diseñada en este estudio, que puede ser claramente extrapolada a otro corpus.

Si bien es cierto, hay escasas referencias a la ID en el plano de la investigación en TI en VERIFID (solo en 2 casos: USAL y UPF). Parece entreverse, tomando las palabras de la memoria de la USAL, que existe “una investigación interdisciplinar y aplicada que crece a pasos agigantados” en TI que, unida al éxito profesional de los egresados y a la satisfacción que muestran generalmente con los ET justifican el crecimiento de grados y posgrados en este campo. Es posible que la investigación no sea precisamente lo que más seduce a un estudiante de grado, pero llama la atención no obstante que aparezcan supuestos como los anteriores. La UPF, por su parte, incide en la necesidad de desarrollar líneas de innovación docente de carácter transversal e interdisciplinario. Sin embargo, en las 15 memorias restantes no encontramos alusiones directas a la ID en relación con este plano.

En cuanto al ámbito académico, y bajo la etiqueta de “transversalidad” en el currículo de TI, son 3 los contextos (frente a 7 p.ej. de “trabajo en equipo interdisciplinar”) en los que inferimos la conexión de la ID en relación con las posibilidades de diversificar y aumentar la transversalidad en el currículo de TI. Las opciones para conseguir este objetivo que se proponen, según los contextos analizados de VERIFID son diferentes. Por un lado, la UPF impulsa una iniciativa novedosa en nuestro campo que consiste en trasladar la Facultad de TI a un campus nuevo de Estudios de Comunicación, donde se busca “incrementar y diversificar las posibilidades de formación interdisciplinaria entre los estudiantes” (UPF 2008: 53), en un esfuerzo por crear áreas de intersección con áreas que pueden considerarse afines. Sin embargo, aparentemente, la propuesta se basa en la inclusión en el currículo de TI asignaturas del campo de la Comunicación y, por lo tanto, estaríamos hablando de una yuxtaposición de materias (MD) más que de integración, donde el alumno sería el responsable de establecer las posibles conexiones. Incidimos, no obstante, en que esto es una inferencia de la descripción realizada en la memoria, sin que se haya podido analizar la puesta en práctica real de esta iniciativa, ni medirla. Por otra parte, la USAL se acoge a la opción de la optatividad para dotar a los estudiantes de competencias “interdisciplinarias”. Es evidente que, de acuerdo con Flórez y Millán (2002: 5-6) “el mercado laboral para los egresados de las universidades envía señales ambiguas y genera una demanda que no se reduce a los especialistas disciplinares, solicitando cada vez más profesionales con una formación integral [...], aún más fuerte que la disciplinar”. En este sentido, conscientes del “carácter profesionalizante vinculado a la realidad laboral que debe inspirar los nuevos grados” (USAL 2011: 38), se pretende reforzar ese carácter mediante la oferta de asignaturas optativas para obtener una formación complementaria en otras ramas de conocimiento. En este sentido, Calvo (2010)

habla de “convivencia disciplinar” lo que nos remite más bien a la idea de MD, cuando afirma que: “el único modo de interacción que se ha experimentado [en los estudios de TI] es el de la inclusión de asignaturas temáticas (Derecho, Economía, conocimientos científicos o técnicos, etc.) a modo de optativas y libre configuración en los currícula de Licenciatura de algunos centros” (*ibid.*: 226). No obstante, si bien las iniciativas interdisciplinares materializadas en programas de formación que combinen la TI con estudios no lingüísticos son limitadas en nuestro país, como esgrime Calvo (*ibid.*), los esfuerzos detectados en los resultados del corpus DOBTI pueden traducirse en la existencia de nuevas vías, de la mano de las DT, mediante las que se refuerzan las opciones de interacción interdisciplinar.

A este respecto, si bien la optatividad puede presentarse como una posible herramienta para abrir vías de formación interdisciplinar en el currículo de TI, también es probable que entrañe ciertos riesgos, como señalan Oliva-Figueroa *et al.* (2014: 109), para la efectiva operatividad de un currículo flexible e interdisciplinario:

«Esto puede deberse a que los estudiantes ven la oferta optativa y flexible como un recurso de profundización y de mayor especialización, antes que como posibilidad de transitar y complementar su formación profesional particular con otras perspectivas disciplinares en un contexto formativo más global».

❖ **Objetivo general (variable 2)**

Describir las variantes denominativas de la ID que encontramos en el corpus VERIFID.

Objetivos específicos

- ✓ **Identificar la presencia de las variantes de la ID en el corpus mediante la búsqueda de los términos incluidos en las clasificaciones de la ID (p.ej. lemas de búsqueda multidisciplina*, pluridisciplina*, transdisciplina*).**

De todas las posibles variantes denominativas para el concepto de la ID examinadas en la revisión de la literatura y, especialmente, teniendo en cuenta la clasificación de referencia de Jantsch (1972) dentro del informe de la OCDE de ese mismo año, la búsqueda en el corpus VERIFID ha dado resultados para los lemas multidisciplina*, pluridisciplina* y transdisciplina*. La forma gramatical más común en las variantes MD y PD se corresponde con los adjetivos multidisciplinar(es) y pluridisciplinarios. En cambio, para la TD, los 3 resultados obtenidos se reparten entre el sustantivo “transdisciplina” y el adjetivo transdisciplinar en sus formas singular y plural.

- ✓ **Determinar la mayor y menor frecuencia de aparición de las variantes.**

La variante que más se utiliza en el corpus VERIFID es la ID, concretamente con un total de 112 resultados, frente a la MD (22), PD (1) y la TD (3). Dentro de los dos niveles de ID más recurrentes en VERIFID, los adjetivos “interdisciplinar” (52) para la ID y “multidisciplinar” (17) para la MD son las formas más usadas.

Tras proceder a la operación de filtrado de contextos, como hemos explicado para la variable 1, la ID sigue ocupando el primer puesto en el cómputo de frecuencias con 26 resultados frente a las 10 ocurrencias para la variante MD. Los valores para PD y TD no sufren apenas modificaciones, con 1 y 2 resultados respectivamente.

De un total de 138 resultados para el conjunto de variantes, los contextos que resultan significativos para el análisis del uso y significado de la ID en VERIFID se reduce a 39, lo que supone un descenso de casi 100 puntos de contextos que quedan fuera de nuestro análisis por tratarse de repeticiones de contextos idénticos o usos de estos términos objeto de estudio sin referencia directa a la TI.

Por otra parte, queremos subrayar que la intencionalidad de analizar la frecuencia de uso de estos términos en la TI, es compartida por Hartama-Heinonen (2011) quien examina cómo se manifiesta la ID y sus variantes en los ET (a pesar de que la autora toma como término genérico la MD). Si bien su estudio es eminentemente cuantitativo, donde analiza las 20 000 entradas bibliográficas de la base de datos en línea *Translation Studies Bibliography* (TSB). Hartama-Heinonen (*ibid.*: 3) se limita a hacer un recuento de la MD y el resto de variantes, sin entrar a valorar cualitativamente el uso y significado de los términos.

Term	Hits
<i>multi(-)disciplinary</i>	225
<i>multi(-)disciplinarity</i>	11
<i>pluri(-)disciplinary</i>	1
<i>pluri(-)disciplinarity</i>	1
<i>inter(-)disciplinary</i>	260
<i>inter(-)disciplinarity</i>	245
<i>trans(-)disciplinary</i>	5
<i>trans(-)disciplinarity</i>	1
<i>cross(-)disciplinary</i>	10
<i>cross(-)disciplinarity</i>	2
Total	761

Tabla 57. Recuento de los resultados para las variantes denominativas de la ID recuperadas en la TSB (en Hartama-Heinonen 2011: 4).

De los datos del trabajo de Hartama-Heinonen (*ibid.*), aunque por la metodología y el objetivo adoptado difiere, por ejemplo, en la lengua de los documentos analizados, observamos cierta analogía con los resultados de nuestro estudio en VERIFID. Sin entrar a valorar el uso limitado de estas variantes con respecto al total de entradas bibliográficas de la TSB (menos del 5 % del total), lo que nos interesa valorar aquí es que la ID en sus formas *interdisciplinary* e *interdisciplinarity* parece mucho más frecuente que otras denominaciones (505 de un total de 761 o, lo que supone, un 66 % de los casos). El segundo puesto es para la MD (con 236) y, del resto, donde también encontramos la PD y la TD, ocupan posiciones similares en nuestro trabajo (con 2 y 6 resultados respectivamente, esto es, cuarta y tercera posición del total de variantes). Así pues, en vista de estos resultados, sería interesante seguir trabajando en esta línea y realizar estudios aplicados para medir esto de manera no solo cuantitativa sino también cualitativa, tal y como ya apuntaba Hartama-Heinonen (*ibid.*: 3), en vista de las limitaciones en la interpretación de la información meramente estadística disponible.

- ✓ **Analizar el contexto de uso de las variantes y los significados que se le atribuyen a cada una.**

Los contextos de uso para la MD son los siguientes:

- Se utiliza MD en VERIFID para hablar de equipos de trabajo formado por especialistas de diversas áreas.
- En contextos académicos o profesionales donde confluyen diversas disciplinas o temáticas.
- Para hablar de las diversas áreas de conocimiento que tienen docencia en TI y que necesitan coordinarse.
- Cuando en las memorias se alude a la simple yuxtaposición y acumulación de dos o más disciplinas.
- Con referencia al carácter de materias transversales como, p.ej., DAT.
- En contextos donde se menciona la integración de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas.

Para la variante PD solo obtenemos un resultado (en la UAB) en VERIFID y se utiliza en un contexto para hablar de conocimientos y habilidades específicos de múltiples disciplinas “adquisición de conocimientos y habilidades tanto transversales como pluridisciplinarios”. El contexto donde aparece no nos ayuda a discernir si se trata de disciplinas dentro del mismo campo de conocimiento, aunque tiene sentido que así sea en la programación de la oferta que proponen. Es cierto que este uso tampoco es de especial relevancia para la TI así que la representatividad de PD en VERIFID en relación con nuestra disciplina es casi nula.

En cuanto a la variante TD, se utiliza únicamente en la UVI para hablar de la TI como una disciplina configurada gracias a la contribución de otros campos. Lo que en la revisión de la literatura señalábamos como interdisciplina”, etiqueta utilizada por numerosos autores de referencia (Snell-Hornby 2006: 70-71; Hatim y Munday 2004: 8; Venuti 1998: 8, entre otros), en esta memoria se utiliza el sustantivo “transdisciplina”. Curiosamente, se trata de la única referencia expresa al carácter de la TI en este sentido, ya que no se ha registrado ningún resultado para “interdisciplina”, “multidisciplina” o “pluridisciplina”. También encontramos el adjetivo “transdisciplinar(es)” en alusión al trabajo en equipo, al igual que veíamos para las variantes ID y MD (con mayor frecuencia de aparición en ID). Aparentemente inferimos que se trata, quizás, de un uso indiscriminado del adjetivo transdisciplinar cuando podrían haber usado cualquiera de las otras dos formas, si bien es digno de mención que se incorpore en la descripción de la oferta académica en TI y quizás pueda ir contribuyendo al nivel de ID deseado.

✓ **Describir las colocaciones de estos términos y posibles patrones de uso según su significado.**

En el caso de la MD, aparte de la colocación que más se repite relativa a directorios (junto con “fuentes de información” en el mismo sentido) no identificamos una que se repita de manera particular como para establecer un patrón de uso específico.

Es cierto que es frecuente para calificar a directorios o bases de datos que abarcan diversas temáticas (simple yuxtaposición o acumulación de disciplinas) y para hacer referencia a la traducción especializada, puesto que los textos especializados pueden versar sobre muy diferentes campos. También encontramos la MD para hablar de la TI en general como un área de conocimiento multidisciplinar (donde se ven implicadas más de una disciplina). Sin embargo, este último no podemos tomarlo como un uso identificativo de la MD porque, a este respecto, observamos un uso de ID y MD que se va alternando en función de la memoria en cuestión (“necesidad de multidisciplinariedad en la didáctica de la traducción” (UVA) frente a “dadas las características de interdisciplinariedad de estos estudios” (UGR) o “Una de las características tanto de la titulación actual como del Grado que proponemos es su naturaleza interdisciplinar, [...]” (UM).

Para la PD, en el único contexto que registramos, su colocación es “transversales”, en la redacción toma el significado opuesto al de la forma “pluridisciplinares” (UAB), donde la PD se refiere a los conocimientos específicos de más de una disciplina. Con tan solo un registro no podemos identificar ningún patrón de uso para esta variante.

Por último, para la TD, al ser usada en una única memoria (la de la UVI) no podemos detectar en qué ocasiones se usa y en cuáles no, pero sí resulta llamativo que se emplea el sustantivo “transdisciplina” para definir la TI aun cuando no se utiliza como tal en la literatura revisada. La colocación para TD (2 resultados) es “equipos” y, como para ID y MD forma parte de la sección de los Verifica de “competencias transversales” o

“competencias interpersonales”. Al no especificar el objetivo ni la composición de estos grupos de trabajo no podemos concluir por qué usan TD en lugar de cualquiera de las otras dos variantes. Así pues, podemos concluir que resulta una tarea compleja el establecer un patrón de uso común, al menos en el marco de un estudio terminológico de carácter descriptivo como el que aquí abordamos. Por consiguiente, entendemos que se necesitarían estudios adicionales que integre, quizás, la consulta a los redactores de estas memorias para arrojar luz a los datos recabados en este sentido.

✓ **Analizar la correspondencia o no de los usos de las variantes denominativas y sus significados con la literatura analizada.**

En vista de los resultados del análisis de esta variable 2, exponemos a continuación una síntesis de los usos más relevantes para las variantes analizadas y su posible correspondencia con los significados extraídos en la fase de revisión de la literatura.

EQUIPOS DE TRABAJO: De esta forma, los datos extraídos de VERIFID confirman las reflexiones de Balkul (2016: 105), el proceso traslativo se ha comenzado a aceptar más como un esfuerzo en equipo que como un trabajo individual. Veíamos en la literatura revisada que, a consecuencia de una sociedad globalizada y de los grandes avances tecnológicos, los límites entre las ocupaciones son difusos y el trabajo colaborativo se hace imprescindible para el traductor, quien debe estar preparado para desempeñar su trabajo con expertos de otros campos (Way 2004) y en equipos de trabajo cada vez más complejos (Calvo *et al.* 2012).

PRINCIPAL USO DE MD: A este respecto, en la literatura revisada advertíamos que Duarte *et al.* (2006: 2) haciendo alusión a la multiplicidad de los diferentes terrenos que se ven envueltos en el campo de la Traducción: la traducción literaria, la traducción técnica y científica, la traducción multimedia, la interpretación, la localización, etc., concebían los ET como un campo de naturaleza “multidisciplinar” (*multidisciplinary nature*). Por su parte, Ulrych y Bollettieri (1999: 237) declaraban que la MD de los ET también se evidencia en el creciente uso que la Traducción hace de herramientas multimedia y multimodales para fines tanto aplicados como descriptivos. Por consiguiente, de estas reflexiones concluíamos que el uso de MD parece estar más orientado a la pluralidad de herramientas, formas de comunicación y factores que intervienen en la actividad traslativa que a la intersección de la TI con otras áreas de conocimiento, capaz de englobar e integrar ámbitos de diferente naturaleza, a modo de “interdisciplina”.

El uso de la MD en algunos casos donde identificamos el mismo significado que cuando se usaba ID en otras memorias quizás responda a la realidad que apuntaban (Stock y Burton 2011) y es **el uso del término interdisciplinar cuando realmente son iniciativas que se llevan a cabo en un modo multidisciplinar**. Esto lo podemos trasladar al hipotético caso de que los equipos de trabajo “interdisciplinarios” de estas memorias consistan realmente en equipos “multidisciplinarios”. En estos grupos multidisciplinarios

tendría lugar una simple acumulación de resultados que se sintetizan y comparan, pero sin salir de las perspectivas disciplinarias; aun así se denominan “interdisciplinarias” a pesar de que no haya un esfuerzo intencionado por conseguir la integración. Esta interpretación de MD como ID es relativamente común, de acuerdo con Blevis y Stolterman (2009 en Stock y Burton 2011: 1097) y, como apuntábamos en el marco teórico, las causas son inciertas, aunque podrían atribuirse a un desconocimiento acerca de los requisitos exigidos para cada nivel o como resultado de un debilitamiento en una tentativa que pretende ser interdisciplinar pero termina siendo multidisciplinar, probablemente la modalidad más asequible (Stock y Burton *ibid.*: 1095).

PRINCIPAL USO DE TD: de los usos que hemos identificado en la literatura para la TD, como el último y mayor grado de integración, el uso más frecuente en VERIFID (2 resultados en UVI) es el relativo a trabajo en equipos TD. Sin embargo, al no contar con mucha más información en ese contexto no podemos constatar que se trate del uso que identificábamos en la teoría. En el marco teórico, nos referíamos a la TD como un enfoque que se caracterizaba por aspirar a buscar soluciones prácticas a problemas sociales, y la complejidad de ese objetivo de la TD, por tanto, influía en la composición del equipo de trabajo: estos equipos pueden estar compuestos por investigadores de múltiples disciplinas, pero además por participantes fuera del mundo académico (Stock y Burton 2011: 1095-1099), “including government, nongovernmental organizations, and community-based organizations, with relevant expertise to translate research findings into practice and policy applications” (Hall *et al.* 2012). La presencia de esta variante resulta tan anecdótica que no podemos concluir nada respecto a los significados otorgados a la TD en la literatura sobre el tema.

✓ **Evaluar la frecuencia de uso de las variantes entre universidades.**

Atendiendo a las diferentes variantes recuperadas en el corpus VERIFID, podemos distinguir un uso diverso según el centro. Son tres las universidades para las que no encontramos ninguna alusión a las variantes analizadas (ID, MD, PD, TD): UAM, UCM y UMA. Resulta, pues, cuanto menos llamativo que al hilo de la relevancia manifestada en la literatura revisada acerca del concepto de la ID, no se encuentre presente bajo ninguna forma en los centros reseñados.

En primer lugar, la ID aparece hasta en 13 de 17 universidades. En 7 instituciones (UA, UCO, UGR, ULPGC, UPV, UPF y USAL) es la única variante que se emplea en la memoria de verificación. Teniendo en cuenta que el uso más común es el de “trabajo en equipo” y que esta capacidad se ubica en la sección del documento “competencias genéricas o transversales” parece entreverse que la redacción de estas memorias está, generalmente, influida por las directrices del proyecto Tuning que han servido de referencia para la formulación de las competencias a nivel europeo (González y Wagenaar 2003).

Por otra parte, hay universidades que emplean la ID junto con otras variantes, con frecuencia la MD (UJI, UM, UPO, UV y UVA), con un balance más o menos similar para estos dos niveles. Sin embargo, conviene subrayar que, de acuerdo con la teoría no se trata de dos términos que puedan ser intercambiables: la MD sería la forma más débil de cooperación (o no cooperación) entre disciplinas o el proceso que ofrece una yuxtaposición de disciplinas que es acumulativa, no integradora, en la que las perspectivas disciplinarias no cambian, solo son contrastadas (DeZure 1999: 2).

De ahí, la necesidad que apuntábamos anteriormente de unificar el metalenguaje de la profesión (Mayoral 2010), esta vez en torno al fenómeno de la ID. Como esgrime este autor (*ibid.*: 132), en TI se han importado conceptos de otras disciplinas, sin, quizás, conocer lo suficientemente su alcance y significado (concepto de problema de traducción, competencia, etc.), originando numerosos debates en Traductología. En este sentido, Gambier (en Hansen *et al.* 2008: 63) se suma a esta defensa del refuerzo de un metalenguaje en los ET, debilitado por el préstamo de conceptos de otras disciplinas, refiriéndose concretamente al concepto de estrategia y sus términos asociados.

En el caso de la UAB se emplean ID y PD pero, como hemos señalado, el contexto de PD no es relevante para su estudio con relación a la TI.

Por último, la TD solo es registrada en la UVI, lo que la convierte en la única universidad que hace uso de esta variante, sin que, como hemos señalado, podamos esbozar resultados claros y definitivos al respecto.

✓ **Determinar el nivel de ID más frecuente en VERIFID en función del grado de aparición de estos términos.**

A la luz de los resultados obtenidos de una mayor frecuencia de uso de la ID, podríamos determinar que la “interdisciplinariedad” es el nivel, dentro del continuo de la ID, más recurrente en VERIFID. Si bien somos conscientes de las limitaciones del carácter descriptivo de este estudio terminológico, de los usos indiscriminados de la ID y MD que advertimos en ocasiones (trabajo en equipo, colaboración de diferentes campos en la docencia de TI, etc.) y las restricciones que presenta analizar el contenido de un documento con términos, en ocasiones, ubicados en oraciones que son parte de simples enumeraciones. Lo que justifica, pues, la conveniencia de llevar a cabo estudios de carácter práctico que puedan complementar los datos recabados del análisis terminológico que aquí ofrecemos.

❖ **Objetivo general (variable 3 – PARTE I)**

Analizar la manifestación de la ID en TI a través de los instrumentos propuestos desde Bolonia en el corpus VERIFID.

Objetivos específicos

- ✓ **Describir qué otros términos en el ámbito de la Educación Superior se refieren a la ID en TI.**

Con respecto a la manifestación de la ID en aspectos que se han visto reforzados en la Educación Superior de la mano de las reformas europeas, hemos analizado tres elementos en VERIFID, ya abordados en el marco teórico por su aparente vinculación con la ID: la transversalidad, la versatilidad y la flexibilidad.

Como explicábamos en el capítulo 5, estas unidades de registro, asociadas a la variable 3 han sido seleccionadas a partir de la revisión de los instrumentos o aspectos que hemos considerado como posibles vías para fomentar la ID en el marco del EEES. Así pues, la selección de estos lemas de búsqueda viene justificada por las herramientas de Bolonia examinadas en los capítulos 2 y 3. Por un lado, “transversal*” procede de la revisión de las competencias transversales y la transversalidad de la formación en TI. En cambio, “versátil*” y “flexib*” se refieren a la flexibilidad profesional del traductor-intérprete en términos de movilidad laboral y capacidad de adaptación a distintos contextos profesionales. A pesar de las diferencias en la frecuencia de uso de estos términos en VERIFID (278 resultados sin filtrar para “transversal” en comparación con los 13 de “versátil” y 63 de “flexible”), podemos concluir que existen referencias expresas a estas realidades en la descripción de la oferta de grado en TI investigada.

- ✓ **Analizar si se corresponden los términos que presentan rasgos de ID con los instrumentos de Bolonia analizados en el marco teórico.**

A partir del análisis de los contextos de uso de estos tres lemas (transversal*, versátil* y flexib*) podemos observar su vinculación con los instrumentos de Bolonia que motivaron su selección para el análisis en VERIFID.

En primer lugar, para “transversal” vemos que la categoría con mayor frecuencia de uso es la relativa a las competencias transversales. Tanto es así que, de los 56 contextos analizados y filtrados para este término, 19 corresponden a menciones a este tipo de competencias en VERIFID. Le sigue en número de resultados la categoría referida a los conocimientos transversales, por ser objeto del proceso de reconocimiento, en caso de no ser los propios de la rama de conocimiento de la titulación que busca ser reconocida. En esta ocasión, podemos observar también el interés de las universidades por la cuestión de

la comparabilidad y, con ella, la necesidad de crear títulos compatibles desde el EEES; así lo revela el número creciente de DT en TI en España del análisis de DOBTI y en Morón (2013) en lo referente a titulaciones conjuntas internacionales. Como veíamos en el marco teórico, la apuesta por políticas efectivas de reconocimiento tiene un impacto directo en la comparabilidad de los sistemas y, como consecuencia, en la movilidad de los estudiantes (Lawick 2016: 202). Si bien no hemos analizado concretamente el aspecto de la movilidad en VERIFID, podría considerarse una consecuencia del refuerzo del reconocimiento, ya sea internacional o virtual (Morón 2010a, 2016b), y se convierte en una dimensión que parece contribuir, al tiempo, a la adquisición de las competencias transversales altamente valoradas por los empleadores (Kelly 2005; Cooper 2012; Morón 2016b).

Por otra parte, de los contextos de uso para el término “versátil” advertimos que se refleja la necesidad de orientar la formación a la que será la actividad profesional de los traductores. Así se expresa en la memoria de la UAB “Su formación práctica y **versátil**, la exigencia de las enseñanzas para que sepan adaptarse constantemente a nuevos retos y circunstancias, para que puedan documentarse sobre ámbitos y situaciones cambiantes [...]” (UAB 2014: 5). En el marco teórico ya aludíamos a que los programas de estudio se han articulado cada vez más hacia la profesionalización y la empleabilidad al hilo de las reformas educativas europeas. Mencionábamos, además, la responsabilidad de la Educación Superior en este contexto de equipar a los estudiantes con las capacidades necesarias para su ocupación y las demandadas por los empleadores, con el objetivo de asegurar que los sujetos estén en condiciones de, en función de las circunstancias, mantener o renovar estas destrezas en su carrera profesional. No es de extrañar, por tanto, que en TI también encontremos un creciente interés por el aspecto profesional en los planes de estudio de nuestra titulación (Klimkowski 2015: 19). De hecho, el enfoque profesional es uno de los más aceptados en la formación de traductores (Gouadec 2007, 2009; Kiraly 2000, 2016; Nord 1991, 2005; Vienne 1994, 2000, etc.).

A pesar de que, como apuntábamos, el término “versátil” se menciona con menos frecuencia que “flexible” en VERIFID (del total de resultados para los contextos filtrados “versátil” registra 8 frente a los 20 de “flexible”) pero observamos que, al compartir el significado, algunas universidades hacen uso de uno u otro término. En la selección de esta terminología es probable que intervengan diversos factores que, por las limitaciones de un estudio descriptivo de esta índole, no podamos determinar; sin embargo, podríamos pensar en simples cuestiones estilísticas o influencia de otros documentos de referencia (de organismos o de otras instituciones de prestigio) que hacen inclinarse a los redactores de las Verifica por una expresión u otra.

Ciertamente, la idea de “capacidad de adaptación” a un contexto laboral dinámico es, quizás, la que mejor refleja el uso del término “flexible” y derivados frente a los contextos de “versátil”, que se reparten más entre las características que requiere la formación y el tipo de entorno profesional que venimos describiendo.

- ✓ **Identificar qué términos aparecen como colocaciones en contextos que aborden los instrumentos de Bolonia para el fomento de la ID y su frecuencia de uso.**

Para el término “transversal”, “competencias” es la colocación más recurrente (28 % del total), como advertíamos en el análisis de los contextos de uso, lo que denota que en la descripción de la oferta de TI la transversalidad se asocia frecuentemente a esta herramienta impulsada desde el EEES. En el marco de nuestro estudio, la colocación que le sigue a “competencias” es “interdisciplinar”. De esta forma, apreciamos que existe también en TI, al menos en la redacción de sus memorias, el vínculo que advertíamos, en el examen de la transversalidad, como una vía para posibilitar un enfoque interdisciplinar en la formación. De los contextos que extraemos con esta colocación, la ID-transversal sirve para calificar la labor profesional del traductor (por las diferentes temáticas de una traducción), para adjetivar la investigación que se busca fomentar en TI y, por último, haciendo alusión a la materia de Documentación. De esta forma, aunque son solo 3 resultados, vemos que aparecen en la variedad de planos en TI: profesional, investigador y académico.

En cuanto al término “versátil” en sus distintas formas, según el corpus analizado, las colocaciones que se registran con mayor frecuencia son, por un lado, la flexibilidad, la versatilidad de los ET que se presenta como una ventaja para la empleabilidad del traductor, ya que puede llegar a asumir diversos perfiles y, por otro, la formación práctica necesaria para conseguir la versatilidad que se espera del perfil. A la luz de estos datos, podemos entrever que estos factores, en línea con los principales postulados de Bolonia, toman una especial relevancia en la descripción de la oferta de TI, especialmente orientados a cubrir las necesidades sociales y laborales como prioridad del EEES. Es cierto, además, que encontramos también la versatilidad en relación con la necesidad de diversificación del currículo de TI y su conexión con otros estudios de ramas afines (UPF), en consonancia con la apuesta por los dobles grados que se está haciendo en TI (proyectos formativos que, como hemos visto del análisis de DOBTI, pueden servir a reforzar el vínculo entre disciplinas, como reflejan los datos de DOBTI). No obstante, a pesar de que en el mundo académico se conciba como un aspecto clave (Mayoral 2013; Aguayo y Morón 2013, Kelly 2007) solo aparece en las memorias Verifica de una manera puntual. Esto resulta curioso, cuanto menos, puesto que no es un fenómeno tan novedoso ni alejado de la concepción actual del traductor, pero parece que esta realidad tiene poco reflejo (al menos en su descripción y por el uso del metalenguaje analizado) en la oferta académica del grado en España que supone VERIFID.

Por último, para el término “flexible” y derivados, precisamente la versatilidad, abordada como lema de búsqueda en VERIFID, resulta, junto con la flexibilidad profesional, que también era colocación de “versátil”, son sus colocaciones más frecuentes. De esta forma, observamos que, en la redacción de las memorias, la posible carencia de referencias a la versatilidad del traductor o de la TI se suple con la aparición de flexible en cualquiera de

sus formas. También queremos destacar que, mediante el uso de este lema, también se menciona la necesaria diversificación curricular en TI que advertíamos o la exigencia de una formación “polivalente” (UVI) ofrecida en este grado, según apreciamos en la memoria de la UVI “este grado ofrece una formación polivalente para un mercado laboral que cada vez demanda mayor flexibilidad y adaptabilidad” (UVI 2007: 8), por lo que el traductor estaría capacitado para adaptarse a un entorno laboral dinámico.

✓ **Determinar las diferencias en la frecuencia de uso de estos términos vinculados a la ID en el marco del EEES entre los documentos del corpus analizados.**

Por su parte, la transversalidad y derivados es el término que registra un mayor número de ocurrencias en el corpus analizado, con 56 *hits* frente a los 8 de versátil y los 20 de flexible¹⁴⁰.

Si bien la diferencia que existe entre el término “transversal” y el que le sigue, flexible, es considerable, hemos tenido en cuenta para nuestro análisis que, lejos de ser determinante el uso de una u otra palabra, es su significado el que hemos considerado para determinar la presencia en el corpus VERIFID.

En cuanto a las diferencias en el uso de estos términos por documento, esto es, por universidad, los centros que emplean los tres términos “transversal”, “versátil” y “flexible” sin excepción son la UJI, UM, UPF y USAL. Entre ellas, existen variaciones en cuanto al sentido que predomina, por ejemplo, la UJI y la UM se centran más en la flexibilidad profesional y la capacidad de adaptación del traductor, mientras que en la UPF y la USAL parecen usar más estos términos para referirse a la formación versátil que ofrece la TI y la diversificación curricular, especialmente la UPF.

Por otra parte, hay universidades que usan “transversal” y “flexible” y derivados en su redacción ya que, inferimos, que con el uso de “flexible” cubren el significado que podríamos encontrar en los contextos para “versátil” (capacidad de adaptación, flexibilidad profesional, formación versátil). Estas universidades son las siguientes: UAM, UCO, ULPGC, UMA y UVI.

Por último, observamos que, en menor proporción, hay universidades que solo utilizan el término “transversal” de los tres analizados para la variable 3 (UA, UCM, UGR, UPO, UPV, UV) y, únicamente en dos ocasiones, encontramos que el uso que hemos señalado como el más frecuente “competencias transversales” es el único que aparece mencionado, como en las memorias de UA y UPV.

¹⁴⁰ Este cómputo se refiere al número de hits filtrados por contexto, sin repeticiones y referidos exclusivamente a la TI.

❖ **Objetivo general (variable 3 - PARTE II)**

Realizar un mapa de la oferta de DT a nivel de grado en TI en España.

Objetivos específicos

✓ **Contabilizar el número de DT en TI en España.**

Con el objetivo de realizar el mapa del catálogo oficial de DT en TI en España, nos hemos servido de la herramienta QEDU del Ministerio de Educación, mediante la que hemos recuperado un total de 12 dobles grados en universidades públicas y privadas. Dado el carácter exploratorio de nuestro estudio y la necesidad de contar con un catálogo oficial para realizar nuestro mapa, no hemos incluido las titulaciones que no están registradas o actualizadas en esta plataforma, pero prevén implementarse en este curso próximo.

Encontramos estas 12 DT adscritas a 8 centros, 5 públicos y 3 privados, de los que la UCO y la UPCO son las universidades que concentran un mayor número de dobles grados en TI (4 y 2 respectivamente), en comparación con el resto de centros (ULPGC, USAL, UPO, UPF, UAX, UEM) que únicamente cuentan con una DT.

En términos generales, del total de universidades que ofertan títulos en TI, casi el 30 % tiene ya oferta de dobles grados. Además, teniendo en cuenta que la filosofía de los dobles grados es ofrecer una duplicación del título en TI, en combinación con otros estudios, el 26 % de las universidades públicas con grado en TI ya cuenta con oferta de DT, y esto mismo sucede en el 30 % de las privadas, centros que pueden estar encontrando en los dobles grados una manera de aumentar su competitividad frente a las públicas.

En la parte II del capítulo 6 ilustrábamos datos reveladores de la oferta creciente de DT en TI en España. Así pues, si tomamos la información para la oferta pública, el número de dobles grados asciende a 8 DT en TI (12 si contabilizamos las universidades privadas) para el presente curso 2016/2017. De esta forma, podemos concluir que, ciertamente, la oferta se ha cuadruplicado con respecto al curso 2012/2013, cuando encontrábamos solo 2 dobles grados. Estos datos animan a observar si sigue produciéndose un aumento para la oferta de DT lo que, en principio, parece bastante probable en los años venideros.

No obstante, no debemos olvidar que se trata de programas de dobles grados y, por tanto, no estaríamos hablando de titulaciones conjuntas *per se*. Es por ello que advertimos que la denominación PCEO, acuñada en este contexto en España, induce a equívoco, ya que la noción de “Programación Conjunta” solo se ajusta a la idea de que discurren en paralelo en el tiempo, cuando son realmente dos títulos separados.

✓ **Describir las disciplinas representadas en la oferta académica de DT en TI en España.**

En vista de la denominación de estas DT, la disciplina con una mayor representatividad es la de Relaciones Internacionales (25 % del total con 3 DT), a la que le sigue Filología Hispánica (17 % con 2 DT). Los 7 dobles grados restantes se reparten entre las especialidades de Estudios Ingleses, Turismo, Comunicación Internacional, TI con otra combinación lingüística, Derecho, Humanidades y Lenguas Aplicadas.

Estos datos revelan que, con la oportunidad de esta nueva oferta formativa, la TI ve reforzado su vínculo con disciplinas que, tradicionalmente, no han participado en la configuración curricular de estos estudios, en especial la que no son exclusivas de la rama de las Artes y Humanidades. Las nuevas exigencias del mercado y de los empleadores, que requieren profesionales con una formación integral y conocimientos, no solo específicos de un perfil, sino complementarios y aplicables a otras ocupaciones (Kohler 2004; Leuven Communiqué 2009; Yorke 2006) plantean un escenario propicio para que este tipo de oferta siga creciendo en el contexto del EEES.

Este panorama propicia, al tiempo, la coordinación de diferentes facultades que no solían vincularse con la TI para el establecimiento del título de grado en TI, es el caso de la Facultad de Derecho (USAL), Facultad de Ciencias del Trabajo (UCO) o la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (UEM), a pesar de que estas últimas solo acojan una DT y sea la Facultad de Filosofía y Letras (con un 29 %) la que reúne un mayor de DT en TI. Sin embargo, como hemos visto, en general se trata de titulaciones organizadas dentro de una misma universidad y facultad, por lo que habría que seguir trabajando en esa línea que, tímidamente, apunta a posibilidades de cooperación entre facultades.

De los resultados del análisis de DOBTI y la representación de las disciplinas o áreas académicas, concluimos que parecen predominar fundamentalmente las DT en la rama de Artes y Humanidades (6 DT de 12), más estrechamente relacionadas con la TI, y no tanto en Ciencias Sociales, a pesar de los datos favorables en este sentido que refleja este estudio. Concretamente en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas encontramos 3 de 12 dobles grados, Ciencias Humanas y Sociales (2 de 12) y, por último, la menos frecuente es la combinación de TI con estudios pertenecientes a las Ciencias Sociales y de la Comunicación (1 DT de 12).

Así pues, se manifiesta una tendencia a concentrar las DT en la misma rama de conocimiento, lo que puede inducir a pensar en yuxtaposición y acumulación de contenidos más que en trasvase e integración, rasgos propios de la ID. Sin embargo, la creación, todavía con una tímida representación, de dobles grados en áreas como las Ciencias Sociales y Jurídicas y los Estudios de Comunicación advierten una proyección de la TI hacia otras disciplinas, y así lo hemos observado en el repaso de las DT desde el curso 2012/2013 hasta nuestros días (en los inicios con DT en TI y Humanidades, UPO, y en TI con dos combinaciones lingüísticas con inglés-francés, inglés-alemán, ULPGC)

para alcanzar la cifra de 12 DT en combinación con estudios como los que hemos señalado.

7.2. Proyección de resultados

En vista de las conclusiones que hemos destacado en el epígrafe anterior, se pueden establecer una serie de líneas de proyección futura con respecto a la ID en TI. Entre ellas podríamos mencionar las siguientes:

- La necesidad de analizar, más allá de la frecuencia de uso, cualitativamente el uso de la ID en TI, ya que podría usarse como una etiqueta vacía de contenido para justificar la naturaleza de proyectos o la configuración de equipos docentes o de investigación.
- Complementar los datos que hemos recabado con un análisis de la metodología docente y la organización de contenidos en los planes de estudio. De esta forma, se podrá verificar si los niveles de ID que se recogen en las memorias se corresponden en la práctica y existe una verdadera interacción de procesos y resultados o se trata más bien de una acumulación de contenidos y conocimientos, sin salir de los límites disciplinarios. Como apuntábamos anteriormente, consideramos la posibilidad de extrapolar en un futuro la metodología adoptada en este estudio a otros niveles de enseñanza, esto es, a nivel de máster y doctorado, lo que serviría para avanzar en el conocimiento de la ID en TI en el conjunto de la oferta formativa.
- Seguir explorando las vías para introducir la ID en la formación a partir de los recursos que nos brinda Bolonia, especialmente las competencias transversales, la movilidad académica y, concretamente, la movilidad virtual espontánea (Morón 2016b) y su ventaja de formar grupos interdisciplinares en el aula de TI, dado el reto que parece suponer para los docentes (*ibíd.*).
- En cuanto a las titulaciones conjuntas, se deberían explotar las posibilidades que nos ofrecen los dobles grados para sacar el máximo provecho a su valor formativo de aumentar las conexiones de diferentes disciplinas que, hasta la fecha, no se habían combinado en una única titulación. Para ello, habría que seguir trabajando en las vías que se han abierto en ramas de conocimiento que pueden ser complementarias a la TI, pero no necesariamente de la rama de Humanidades, con el fin de poder cubrir los nuevos perfiles “híbridos”, cada vez más comunes en el mercado.
- Como aludíamos con anterioridad, advertimos de la necesidad de unificar el metalenguaje de la profesión para poder identificar claramente qué concebimos como ID en los ET. No significa que se trate de homogeneizar la oferta académica, sino más bien apostar por crear un metalenguaje común que luego pueda ser seleccionado y utilizado en el contexto particular de cada grado, que se entiende debe tener una idiosincrasia particular, a la luz de las denominaciones diversas. Esto puede ser especialmente interesante a nivel de máster y en dobles grados, al ser el grado de carácter más generalista.

En definitiva, detectamos la necesidad de conocer más y mejor nuestra disciplina, en general, y nuestra oferta académica en particular, y comprobar si realmente respondemos a las expectativas que la profesión tiene de nosotros. Recordemos que la TI está en continua evolución y al fin al cabo las memorias Verifica lo que hacen es una foto fija de la realidad en un momento determinado que puede modificarse (informes Modifica), pero que quizás no tiene la flexibilidad necesaria para responder a los retos del propio mercado.

Nuestro trabajo supone, pues, una contribución valiosa para fotografiar la oferta académica de grado (tanto de grados simples como de dobles grados), así como para profundizar en la identidad de la TI, con las posibles implicaciones de cara a un refuerzo de la empleabilidad de los egresados. En este sentido, habría que seguir trabajando en esta línea de la concepción de la TI como actividad y campo de conocimiento interdisciplinar; si bien, los resultados que aquí presentamos pueden suponer un interesante punto de partida, inexistente hasta la fecha según nos consta, que sirva de base a futuros trabajos sobre la ID y su aplicación a la formación de traductores.

Por otra parte, ha quedado también puesto de manifiesto el interés que despierta la ID en la TI, tema candente en la comunidad académica y científica. Así pues, corroboramos la importancia de nuestra aportación de DOBTI para el mapa del catálogo oficial de DT en TI en nuestro país, de interés común para la CCDUTI (Ortega 2017), con el fin de abrir camino a las titulaciones conjuntas. Este progreso deseable supone que los organismos, más allá de los docentes, se preparen para aceptar el reto de la ID y, al mismo tiempo, lo posibiliten ya que, al parecer, los obstáculos para las titulaciones conjuntas, se identifican generalmente a nivel institucional.

Desde un punto de vista práctico, esto es, el plano profesional, consideramos que las líneas de investigación que trazamos para el presente estudio son de máxima actualidad para los futuros egresados en TI. Por una parte, es notable que las demandas laborales y sociales requieren cada vez más perfiles flexibles y con capacidad de realizar funciones complementarias a las específicas de su titulación. Sin embargo, los estudiantes en TI, con frecuencia, tienen dificultades para comprender las posibilidades que les ofrece una formación de carácter interdisciplinar (Morón 2012: 269). El trabajo pretende invitar a la reflexión, no solo en la comunidad universitaria, sino además en el colectivo social y empresarial, de forma que impulsemos una actitud positiva hacia el conocimiento de la ID, con la apertura de miras que reclama este fenómeno.

Por último, en cuanto a los formadores en traducción, queremos manifestar que somos conscientes de que nos aproximamos a la ID de manera descriptiva mediante un análisis terminológico de los Verifica y las reflexiones derivadas del mismo pueden o no corresponderse con las prácticas docentes en el aula. Son tan diversas y complejas las variables que posiblemente influyen en la materialización real de un enfoque interdisciplinar en la oferta académica y en tan diversos niveles (apoyo económico e institucional, predisposición del profesorado, organización departamental, etc.) que este

estudio descriptivo abre otras vías de investigación de base empírica para recabar datos que procedan directamente de los docentes en TI y comparar su realidad con las inferencias resultantes de nuestro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Adot, E.; Basart, A.; Cazalla, C.; Comet, N.; Edo, C.; Huertas, E.; Prades, A.; Rodríguez, S.; Torres, J.M. (2016). *Guía para la elaboración y verificación de las propuestas de titulaciones universitarias de Grado y Máster*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Cuarta edición. Octubre de 2016. Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_42330665_1.pdf [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2017].

Aguayo, N. (2010). *Traducción y Comercio exterior ¿realidad o necesidad?* Trabajo fin de máster, tutelado por la Dra. Marián Morón. Máster en Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Aguayo, N. (2013). Traducción y Comercio exterior: ¿Realidad o Necesidad? *Entreculturas*, 5: 57-74.

Aguayo, N. y Morón, M. (2013). El mercado global para traductores e intérpretes: nuevos objetos y algunos pilares para la investigación futura en Traducción-Interpretación y Comercio Internacional. Ortega Arjonilla, E. (Dir.); N. A. Campos Plaza et al. (Eds.): *Translating Culture – Traduire la Culture – Traducir la Cultura De Políticas Lingüísticas, Comunicación Internacional y Traducción Institucional* (volumen 2) Granada: Comares. Col. Interlingua. pp. 339-354.

Aguayo, N. y Ramírez, C. (2015). “El traductor e intérprete, ¿presente en el Comercio Exterior?” En *Investigación emergente en Traducción e Interpretación*. Lázaro Gutiérrez, Raquel (Ed.). Granada: Comares. Col. Interlingua.

Aguilar Río, J.M. (2004). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio del caso. En *TRANS, Revista de traductología*, 8: 11-28.

Akçeşme, Banu; Baktir, Hasan y Steele, Eugene (Eds.) (2016). *Interdisciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity in Humanities*. Newcastle: Cambridge Scholarly Publishing.

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M^a.A. (2004). *Diccionario de Lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.

Álvarez García, C. (2015). *El acceso de los traductores e intérpretes al conocimiento experto en materia económica: especialización en comercio exterior*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral.

Amigo Extremera, J.J. (2007). *¿Cultuqué? El concepto de cultura en los Estudios de Traducción*. Investigación dirigida por Ricardo Muñoz Martín (sin publicar), Universidad de Granada.

Andersen, H. y Rasmussen, E. S. (2004). The role of language skills in corporate communication, *Corporate Communications: An International Journal*, Vol. 9(3): 231-242.

ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster). Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas> (Fecha de última actualización: 16-01-2012). [Fecha de última consulta: 26 de abril de 2017].

ANECA (2015). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2014. Unidad de Calidad y Planificación Estratégica. 1 de septiembre de 2015.

Antón, P. (2010). *Traducir para vender Andalucía: La promoción empresarial intercultural*. Jornadas Traducción e Interpretación y EXTENDA en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (27 de mayo de 2010) (material inédito).

APEID (1982). "Integrating Subjects Areas in Primary Education Curriculum; A joint Innovative Project; Report of the Finalization Meeting". Bangkok, Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacific, 1982, 71 pp. Finalization Meeting on Integrating Subject Areas in Primary Education Curriculum, Bangkok, 1981. (Asian Programme of Educational Innovation for Development). Disponible en:

https://ia902701.us.archive.org/29/items/ERIC_ED238536/ERIC_ED238536.pdf [Fecha de última consulta: 30 de abril de 2017].

Apfelthaler, M. (2014). Stepping into others' shoes: A cognitive perspective on target audience orientation in written translation. *MonTI Special Issue 1*: 303-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.10>

Apostel, L.; Berger, G., Briggs, A. y Michaud G. (1972). *L'interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Centre pour la Recherche et L'innovation dans L'enseignement, OCDE, París.

Armstrong, F. (1980). Faculty Development Through Interdisciplinarity. *The Journal of General Education*, 32 (1): 52-63. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/27796792> [Fecha de última consulta: 18 de abril de 2017].

Arrés, E. (2011). *La competencia profesional del traductor: estado de la cuestión*. Trabajo de investigación tutelada dirigido por la Dra. Catherine Way. Universidad de Granada.

Atkinson, D., Morón, M. y Kelly, D. (2006). "Teaching in the Multicultural Classroom at University: The TEMCU Project". Editorial: Atrio. ISBN: 84-96101-41-X.

Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Bajo-Santos, N. (2010). Oportunidades y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense XLIII* (2010), 431-456.

Baker, M. (1996). *Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead*. Harold Somers (comp.) *Terminology, LSP and translation: studies in language engineering in honour of Juan C. Sager*. John Benjamins.

Baker, P. (2006). *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum.

Baker, P., Hardie, A. y McEnery, A. (2006). *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Balkul, H.İ. (2016). Translation technologies: a dilemma between translation industry and academia. *International Journal of Language Academy*. Volume 4/4 Winter 2016: 100-108.

Balling, L. W. y Hvelplund, K.H. (2015). "Design and Statistics in Quantitative Translation (Process) Research." *Translation Spaces* 4 (1): 169-186. doi 10.1075/ts.4.1.08bal.

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3ª ed.). Madrid: Akal universitaria.

Barrett, M. (2006). Practical and ethical issues in planning research. En G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J.A. Smith (Eds), *Research methods in psychology* (3rd ed.), pp. 24-49. London: Sage.

Başak B. y Van Mol C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43:8, 1241-1255, DOI:10.1080/1369183X.2017.1300225.

Bassnett, S. (1991). *Translation Studies*, rev. edn, London: Routledge.

Bassnett, S., y Lefevere, A. (1998). *Constructing cultures: Essays on literary translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bassnett, S. (2002). *Translation Studies* (3rd ed.). London and New York: Routledge.
Disponibile en:
https://elearning2.uniroma1.it/pluginfile.php/136809/mod_resource/content/1/Translation

[n%20Studies%20-%20Susan%20Bassnett.pdf](#) [Fecha de última consulta: 15 de julio de 2015].

Bejarano, J. (1994). Las drogas: Aspectos introductorios y fundamentos para la prevención. Los medios de comunicación y las drogas. San José (Costa Rica): EUNED.

Belloso, V. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7: 80-98.

Benelux Bologna Secretariat (2007-2010). The Bologna Process Official Webpage. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [Fecha de última consulta: 17 de mayo de 2017].

Berger G. (1972). Opinions et réalités. En L. Apostel G. Berger, A. Briggs y G. Michaud (dir.). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. (p. 21-69). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Berlin Communiqué (2003). *Bologna Process Berlin 2003, Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Disponible en: http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf [Fecha de última consulta: 8 de abril de 2017].

Bernardini, S. (2004). The competencies required by the translator's roles as a professional. En Malmkjaer, Kristen (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam-Philadelphia: St. Jerome Publishing.

Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, Vol. 8 (4): 243-257.

Biber, D.; Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. (Cambridge Approaches to Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* 57 (3): 195-203.

Blenkinsopp, J. y Shademan Pajouh, M.S. (2010). Lost in translation? Culture, language and the role of the translator in international business. *Critical Perspectives on International Business*, 6: 38-52.

Boden, M.A. (1999). What is interdisciplinarity? En R. Cunningham (Ed.) *Interdisciplinarity and the organization of knowledge in Europe*, pp. 13-24. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

BOE (2104). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Núm. 52 Sábado 1 de marzo de 2014. Sec. I, pp. 19349-19420. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> [Último acceso: 1 de mayo de 2017].

Bologna Declaration (1999). *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th June, 1999.

Bologna Follow-up Group (BFUG) (2005). "From Berlin to Bergen". General Report Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

Borja Albi, A. y García Izquierdo, I. (2008). La universidad española ante el reto de la convergencia. Algunas reflexiones sobre los posgrados en Traducción e Interpretación. En Pegenaute, L.; Decesaris, J.; Tricás, M. y Bernal, E. [Eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI*. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2: 153-168. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_ABA_IGI_Universidad.pdf>.

Borodo, M. y Hubscher Davidson, S. (Ed.) (2012). *Global Trends in Translator and Interpreter Training Mediation and Culture*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group.

Botterill, M., y de la Harpe, B. (2010). Working successfully in university interdisciplinary teams: Learning from embedded intergroup relations theory. En M. Davies, M. Devlin & M. Tight (Eds.). *Interdisciplinary higher education: Perspectives and practicalities (International perspectives on higher education research)*. Vol. 5: 75-96). Bingley: UK: Emerald Group Publishing Limited.

Bowker, L., y Pearson, J. (2002). *Working with specialized language. A practical guide to using corpora*. London: Routledge.

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *The Professional Value of Erasmus Mobility*. INCHER –Kassel. Germany: University of Kassel.

Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3):173-184, DOI: 10.1080/13645570500154642 [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Final version. EHEA Ministerial Conference Bucharest 2012.

Buendía Eisman, L. (1998). El proceso de investigación. En P. Colás y L. Buendía (Auts.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, ES: McGraw-Hill España.

Burke, P. J. (2009). *The elements of inquiry: A guide for consumers and producers or research*. Glendale, CA: Pyczak.

Cabezas, M y Meriño, F. (2011). La interdisciplinaria en la formación inicial del maestro primario. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 29. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/csmb.htm> [Fecha de última consulta: 13 de enero de 2017].

Cabré, T. (2010). La Traducción, disciplina reconocida y campo de conocimiento científico en proceso de construcción. Prólogo de *Aspectos epistemológicos de la Traducción* (Roberto Mayoral Asensio), pp. 9-15.

Calvo, E. (2006). Orientación Profesional para Futuros Licenciados de Traducción e Interpretación: Estrategias Centradas en las Necesidades del Estudiantado. En S. Bravo Utrera & R. García López (Eds.) *Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas* (pp. 633-649). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

----- (2010). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: experiencia curricular del estudiantado*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

----- (2011). Translation and/or Translator Skills as Organising Principles for Curriculum Development Practice. *The Journal of Specialised Translation*, 16: 5-25.

Calvo, E. y Morón, M.A. (2009). Cómo elegir los métodos y estrategias adecuados para la investigación en el marco de los Estudios de Traducción e Interpretación. En Elisa Calvo Encinas, María Mercedes Enríquez Aranda, Nieves Jiménez Carra, Inmaculada Mendoza García, Marián Morón Martín y Nuria Ponce Márquez (Eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Innovación Investigadora en Traducción e Interpretación (ICITIR)*. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) 26 y 27 noviembre 2009. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, pp. 50-73.

Calvo encinas, E., Jiménez Carra, N., Mendoza García, I., Morón Martín, M. y Ponce Márquez, N. (2012). El trabajo colaborativo en la clase de traducción: un caso práctico. *Revista UPO Innova*, 1. 86-106.

Camisón, C. y de Lucio, J. (2010). La competitividad de las PYMES españolas ante el reto de la globalización. *Revista Economía Industrial*, 375: 19-40.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 12, Núm. 3: 1-16. España: Universidad de Granada.

Carrera Suárez, I., L. Viñuela Suárez y C. Rodríguez González (2005). Disciplinary Barriers between the Social Sciences and Humanities: Spain. *Research Integration*. Disponible en: https://www.york.ac.uk/res/researchintegration/National_Report_Spain.pdf [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

Carrera Suárez, I. y Viñuela Suárez, L. (2005). The Impact of the Bologna Process on Disciplinization. Comparative Report. *Research Integration*. Disponible en: https://www.york.ac.uk/res/researchintegration/ComparativeReports/Comparative_Report_Bologna_effect.pdf [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

Castro, D. (2006). *Los órganos unipersonales de gestión académica en la Universidad: Contexto, problemáticas y propuestas de mejora*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada: UAB.

CEPES/UNESCO. Symposium on Interdisciplinarity in Higher Education in Europe, Bucharest, 1981, Working Document (ED-81 / C O N F. 802 / 2).

Chierichetti, L. y Garofalo, G. (Eds.) (2010). *Lengua y derecho: líneas de investigación interdisciplinaria*. Berna: Peter Lang.

Chouc, F. y Calvo, E. (2011). Embedding employability in the curriculum and building bridges between academia and the work-place: a critical analysis of two approaches. *La linterna del traductor*. Vol. 4. ASETRAD. http://www.foros-asetrad.org/linterna/pdf/lalinterna_n4.pdf [Fecha de última consulta: 19 de marzo de 2017].

Cobo Suero, J.M. (1986). *Interdisciplinariedad y Universidad*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.) (p. 118). New York: Routledge.

Colás, P. (1998). La investigación en el campo de la educación. En P. Colás y L. Buendía (Auts.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

------. La metodología cualitativa. En P. Colás y L. Buendía (Auts.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

------. Los métodos descriptivos. En P. Colás y L. Buendía (Auts.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

------. Paradigmas de investigación educativa. En P. Colás y L. Buendía (Auts.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.

Colás, P. y De Pablos, J. (Coords.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El EEES y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Collis, C., McKee, A., y Hamley, B. (2010). Entertainment industries at university: designing a curriculum. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 24(6): 921-932.

Comisión Europea (2006). “ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise”. *CILT: The National Centre for Languages*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf. [Fecha de última consulta: 2 de enero de 2017].

----- (2008). Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (diciembre de 2008).

----- (2012). ESCO (Clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones). Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades y Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

----- (2016a). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*.

----- (2016b). Propuesta de DECISIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO relativa a un marco común para prestar mejores servicios en materia de capacidades y cualificaciones (Europass), por la que se deroga la Decisión n.º 2241/2004/CE. Bruselas 4.10.2016. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/todofp/biblioteca/docs-europeos/com2016625finestxteuropass-es.pdf?documentId=0901e72b8224e953> [Fecha de última consulta: 9 de enero de 2017].

Comisión Europea (2016c). *Erasmus Mundus Joint Master Degrees: The story so far*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Anexo de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L394 de 30 de diciembre de 2006.

Conde, R. (2010). Las asociaciones de empresas exportadoras alertan sobre el peligro de recortar las ayudas a la internacionalización. *Revista Empresa Exterior*, 234: 5.

Cooper, M. (Ed.) (2012). Employability internationalisation and employability: Are we missing a trick? How do employers value international experience? Prepare your students for the global job market. EAIE Dublin 2012 Conference Report. *Winter Forum Discussing International Education 2012* (1-9). Amsterdam: European Association for International Education.
http://dept.harpercollege.edu/international/bookshelf/documents/2012_EAIE_Winter_Forum_-_Internationalisation_of_higher_education_-_Internationalisation_001.pdf
[Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2017].

Corpas Pastor, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS. Revista de traductología*. 5. 155-184.

Choi, B. y Pak, A. (2008). "Multidisciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Health Research, Services, Education and Policy: 3. Discipline, inter-discipline distance, and selection of discipline." *Clinical and Investigative Medicine* 31 (1): E41-E48.

Clarke, M. (2014). *The impact of international student mobility on the development of entrepreneurial attitudes*. Doctoral Thesis. Loughborough University Institutional Repository.

Clarke, W.M. (1997). The use of foreign languages by Irish exporters. *European Journal of Marketing*, Vol.34(1): 80-90.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.

Crick, D. (1999). An investigation into SMEs' use of languages in their export operations. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 5 No. 1, pp. 19-31.

Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. New York, NY: Routledge.

----- (2010). The Translation Crowd. *Revista Tradumàtica. Traducció y Technologies de la Informació y la Comunicació*. Número 08 Localització i web. Diciembre 2010, pp. 1-7.

----- (2013). *Translation in the digital age. New perspectives in Translation Studies*. London & New York: Routledge.

Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2: 84 – 91. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/22268> [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

----- (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/21224043.pdf> [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

CRUE (2016). La Universidad española en cifras 2014-2015 [recurso electrónico]. Juan Hernández Armenteros; José Antonio Pérez García. Madrid: CRUE, 2016. Disponible en: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_14-15.pdf [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2017].

Culver, S. M., Puril, I., Spinelli, G., DePauw, K. y Dooley, J. (2012). Collaborative Dual-Degree Programs and Value added for Students: Lessons Learned Through the Evaluate-E Project. *Journal of Studies in International Education* 16(1): 40-61.

Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., y Wilson, L. (2012). *European Higher Education at the crossroads: between the Bologna process and national reforms*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Dam, H. V. y Koskinen, K. (2016). The translation profession: centres and peripheries. En *JoSTrans*, issue 25, January 2016. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue25/art_intro.php [Fecha de última consulta: 30/12/2016].

Darbellay, F.; Moody Z.; Sedooka, A. y Steffen, G. (2014). Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity. *Creativity Research Journal*, 26(1): 1–10.

Darquennes, J. (2011). The contribution of academia to the further development of European language policy: Some reflections based on an analysis of the European Commission's communications on multilingualism of 2005 and 2008. *European Journal of Language Policy* 3.2 (2011). Liverpool University Press, doi:10.3828/ejlp.2011.8.

Davies, M., Devlin, M. y Tight, M. (Eds. 2010). *Interdisciplinary higher education: perspectives and practicalities*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Delabastita, D., D'hulst L. y Meylaerts, R. (2006). *Functional Approaches to Culture and Translation. Selected papers by José Lambert*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

De Manuel, Jesús *et al.* (2005). *Estudio de inserción laboral de los estudiantes de la UGR*. [Sin publicar]. Granada: UGR.

Denicolo, P. y Reeves, J. (2013). *Developing Transferable Skills: Enhancing Your Research and Employment Potential*. United Kingdom: Sage Publications Ltd,

DePalma, D. (2013). *How to add post-edited MT to your service offerings*. Cambridge, MA: Common Sense Advisory.

DePalma, D.A., Pielmeier, H., Henderson, S. y Stewart, R.G. (2016). "The Language Services Market: 2016". Annual Review of the Services and Technology Industry That Supports the Delivery of Translation, Localization, and Interpreting. Common Sense Advisory, Inc., Cambridge, Massachusetts, United States of America.

Desjardins, R. (2017). *Translation and social media: in theory, in training and in professional practice*. London: Palgrave Macmillan (Palgrave studies in translating and interpreting).

De Sterck, G. y Valderrey, C. (2013). Corrientes de análisis de la traducción especializada jurídica y científico-técnica en el ámbito francófono: una revisión crítica. En *Puntos de Encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*, Ediciones Universidad Salamanca, Salamanca, 2013, pp. 279-296.

DeZure, D. (1998). Interdisciplinary Teaching and Learning. Essays on Teaching Excellence. *Toward the Best in the Academy*, vol. 10, núm. 4, 1998-1999. The Professional & Organizational Development Network in Higher Education.

Díez, P.- L. (2010). Gestión y producción multilingüe en sistemas de información web: Repsol.com, un caso de éxito. *Revista Tradumática- Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació: Localització i web*, 8: 1- 8.

D'Hainaut, L. (1986). *La interdisciplinariedad en la enseñanza general*. París: UNESCO.

D'hulst, L. (1995). Pour une historiographie des théories de la traduction: questions de méthode. *TTR* VIII, 1: 13-33.

Doherty, S. (2016). The impact of translation technologies on the process and product of translation. *International Journal of Communication*, 10: 947-969.

Drake, S.M. (1993). *Planning integrated curriculum. The call to adventure*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Drake, S. M., y Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Domínguez, M.C., Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2010) (Coords.). *Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ramón Areces, 333 pp. ISBN: 978-84-8004-971-9. D.L. M-15.208-2010.

Duarte, J. F.; Assis Rosa, A. y Seruya, T. (Eds.) (2006). *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Dúcculi, E.; Muñoz, V. y Beck, S. (2012). Estudio del vocabulario en un corpus de artículos de investigación de Ecología. *CRONÍA / Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. pp. 189-212. Proyecto de investigación “El vocabulario de géneros académicos en inglés en distintas disciplinas. Estudio de corpus” (2012-continúa), dirigido por la Mgter. Iliana Martínez. Aprobado y subsidiado por SECYT (UNRC).

EACEA (2013). Joint International Master Programmes. Lessons learnt from Erasmus Mundus. The first generation. EACEA Synthesis Report. Brussels, EACEA. Foreword by Jordi Currell.

ECOTEC (2000). Final Evaluation of the Multi-Lingual Information Society Programme (MLIS). Final Report, June 2000. ECOTEC Research and Consulting Ltd on behalf of the European Commission and under the guidance of a Steering Committee appointed by the Commission.

Ehrensberger-Dow, M.; Göpferich, S.; O'Brien, S. (Hg.). (2015). *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research*. Amsterdam: John Benjamin.

El-dali, H. M. (2011). Towards an understanding of the distinctive nature of translation studies. En *Journal of King Saud University - Languages and Translation*. Volume 23, Issue 1, January 2011, Pages 29–45. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210831910000056> [Fecha de última consulta: 16 de enero de 2017].

EMOS (2017). EMOS Board “Conclusions”. Meeting No 514 March 2017 European Commission Charlemagne Building TRADE room CHAR 08/209 Rue de la Loi 170 Brussels. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/cros/system/files/2017_03_14_emos_board_no_5_conclusions.pdf [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2017].

Escanero, J. F. (2007). Integración curricular. *Educación Médica* 2007; 10(4): 217-224.

Estellés, A. y Forés, B. (2005). Estrategias de explotación del corpus GENTT: propuesta orientada a la traducción profesional especializada. *Fòrum de Recerca*, 2005; 10.

European Commission (2015). “Erasmus – Facts, figures and trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014”. European Commission, Brussels.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feldman, A., Paugh, P., y Mills, G. (2004). Self-study through action research. En J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T.L. Russell (Eds.). *International handbook for self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 41-68). London: Kluwer Academic.

Fernández Batanero, J. M. (2004). *La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural*. Universidad de Sevilla. Revista Facultad Ciencias de la Educación. Sevilla.

Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. II, núm. 96, junio, 2002. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Fernández, F. (2011). La sociología crítica y los estudios de traducción: premisas y posibilidades de un enfoque interdisciplinar. En *Sendebarr* 22: 21-41.

Fernández-Silva, S. (2008). *La poliedricidad del concepto especializado a través de la variación denominativa: primera aproximación*. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra. [Proyecto de tesis inédito dirigido por: Dra. Judit Freixa Aymerich].

Ferreira-Alves, F. (2008). Linking Professional Practice with Translation Training in a Business-Oriented Setting: The Portuguese Association of Translation Companies Example. En *Proceedings of the Bath Symposium* (Editors: Valerie Pellatt and Elena Minelli), 2008. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press. pp 42-57.

Flick, U., Kardorff, E. V. y Steinke, I. (Eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Flick, U. (2014). Mapping the Field. En Uwe Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage. pp. 3-18.

Flórez, A., y Millán, C. (ed.) (2002). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Franks, D., Dale, P., Hindmarsh, R., Fellows, C., Buckridge, M., y Cybinski, P. (2007). Interdisciplinary foundations: reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research at Griffith University, Australia. *Studies in Higher Education*, 32(2): 167–185.

Fogarty R. (1991). *How to integrate the curricula*. Palatine, Illinois, IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Fuchsman, K. (2009). Rethinking integration in interdisciplinary studies. *Issues Integrative Studies*, 27: 70-85.

Gaff, J. y J. Ratcliff. (1997). *Handbook of the undergraduate curriculum*. San Francisco: Jossey Bass.

Gambier, Y. y van Doorslaer, L. (2016). Disciplinary dialogues with translation studies: The background chapter. En Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. pp. 1-22.

Garam, I. (2005). *Study on the Relevance of International Student Mobility to Work and Employment. Finish employers' views on benefits of studying and work placements abroad*. Finland: Centre for International Mobility (CIMO).

García, A. M., Mikulan, E. e Ibáñez, A. (2016). A neuroscientific toolkit for translation studies. En R. Muñoz (Ed.), *Reembedding Translation Process Research* (pp. 21-46). Amsterdam: John Benjamins. ISBN: 978-902-725-874-8.

G. García (2005) “Dobles Titulaciones en Europa. Experiencias en la EUP – Donostia / San Sebastián”. Recurso electrónico disponible en: <http://docplayer.es/10027095-Dobles-titulaciones-en-europa.html> [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

García, I. (2009). Beyond Translation Memory: Computers and the Professional Translator. En *The Journal of Specialised Translation* Issue 12 – July 2009, pp. 199-214.

----- (2010). The proper place of professionals (and non-professionals and machines) in web translation. *Revista Tradumàtica. Traducció y Technologies de la Informació y la Comunicació*. Número 08 Localització i web. Diciembre 2010, pp.1-7.

García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual. (Madrid, Narcea UNED). 340 pp.

García Fuente, D. (2016). *Protocolo y Ordenación de Banderas. Repercusión Mediática en la Prensa Española*. Tesis doctoral. Directores: Ana M^a Rivas Machota (dir. tes.), Gloria Campos García de Quevedo (dir. tes.).

García Izquierdo, I., Verdegai, J. (Eds.) (1998). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.

Gentzler, E. (1993 [2001]) *Contemporary Translation Theories* (2nd ed.). London: Routledge.

----- (2014). Translation Studies: Pre-Discipline, Discipline, Interdiscipline, and Post-Discipline. *International Journal of Society, Culture & Language*, 2(2): 13-24.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. II. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Ortiz, J.J. (2008). Principios pedagógicos de la acción tutorial universitaria. *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior: Avanzando hacia Bolonia*. Murcia 8 y 9 de mayo de 2008, pp. 11.

Gonzalez, M. y Tolron F. (Eds.) (2006). *Translating Identity and the Identity of Translation*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Göpferich, S. (2010). Data Documentation and Data Accessibility in Translation Process Research. *The Translator* 16(1): 93-124.

----- (2011). From Multidisciplinarity to Transdisciplinarity: The Investigation of Competence Development as a Case in Point. *MikaEL Electronic Proceedings of the KäTu Symposium on Translation and Interpreting Studies* 5: 1-24.

Gouadec, D. (2009). *Profession traducteur*. París: La Maison du Dictionnaire.

----- (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gourbesville, P. (2013). *How to support Joint International Programmes?* Summary of Parallel Session 2. 6th European regional conferences organised by the EM-iDEA Project. Conference Bordeaux. 12 July 2013. pp. 8.

Gozzer, G. (1982). Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad. *Perspectivas*. UNESCO. Revista trimestral de Educación, vol. XII nº 3: 301-313. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000508/050886so.pdf> [Fecha de última consulta: 15 de julio de 2015].

G. Puado, A.I. (2007). Un paso más: consultor multicultural. Revista Mercado de Trabajo *EnPortada / Intérpretes de la palabra*: 5. Disponible en: <http://www2.uah.es/traduccion/novedades/EspecialTraduccion.pdf> [Fecha de última consulta: 3 de enero de 2017].

Granger, S., Hung, J., y Petch-Tyson, S. (2002). Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching (Vol. 6). John Benjamins.

Greckhamer, T., Koro-Ljungberg, M., Cilesiz, S. y Hayes, S. (2008). Demystifying interdisciplinary qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 14(2): 307–331.

Griffin, G., Medhurst, P. y Green T. (2005). STREP Comparative Report: The Relationship between the Process of Professionalization in Academe and Interdisciplinarity. A Comparative Study of Eight European Countries. Hull: STREP Research Integration Project.

Grigg, D. L., Johnston, R., y Milsom, N. (2003). *Emerging issues for cross-disciplinary research: Conceptual and Empirical Dimensions*. The Department of Education, Science, and Training.

Grinnell, R. y Unrau, Y. (2008). *Social Work: Research and Evaluation. Foundations of Evidence-Based Practice*. (8a.ed.). New York: Oxford University Press.

Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. Faerch, Claus (Ed); Kasper, Gabriele (Ed). (1987). *Introspection in second language research*, (pp. 54-81). Clevedon, England: Multilingual Matters, 293 pp.

Hall, K. L., Vogel, A. L., Stipelman, B. A., Stokols, D., Morgan, G., y Gehlert, S. (2012). A four-phase model of transdisciplinary team-based research: goals, team processes, and strategies. *Translational Behavioral Medicine*, 2(4): 415-430. doi: 10.1007/s13142-012-0167-y PMID: 23483588. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3589144/> [Fecha de última consulta: 20 de febrero de 2017].

Hansen, G., Chesterman, A., y Gerzymisch-Arbogast, H. (Eds.) (2008). *Efforts and models in interpreting and translation research: A tribute to Daniel Gile*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. (Benjamins Translation Library; No. 80).

Harris, B. (2000). Foreward: Community Interpreting – Stage Two. En Roberts, P./Carr, S. E./Abraham, D./Dufour, Aideen (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community: Selected Papers*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-8.

Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., Capasso, F. (2014). Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions. Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. Version 1.0. EU LLP project: Modernising Higher Education through Soft skills (MODES). [Online].

Harden, R. M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. En *Medical Education*; 34: 551-557.

Härkönen, A. y Ngouateu-Bussemer, M. (2013). “Joining forces in joint programmes – challenges and chances”. TUAS papers from the second CARPE networking conference in Manchester on 4–6 November 2013 pp. 91-101. Disponible en: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164858.pdf> [Fecha de última consulta: 20 de julio de 2015].

Hartama-Heinonen, Ritva (2011). "Translation Studies and the fascination and illusion of multidisciplinary". MikaEL Electronic proceedings of the KäTu symposium on translation and interpreting studies 5 (2011). Disponible en: <http://www.sktl.fi/toiminta/seminaarit/mikael-verkkojulkaisu/>. [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. Harlow, Essex: Longman.

Hatim, B. y Munday, J. (2004). *Translation. An Advanced Resource Book*. Routledge: London & New York.

Herbrechter, S. (Ed.) (2002). *Critical Studies: Vol. 20, Cultural Studies, Interdisciplinarity, and Translation*. Amsterdam/New York: Routledge, 177: 195.

Hernández Pina, F., Martínez Clares P., Rubio Espín, M. (2004). "Hacia la formación en competencias en Educación Superior". Dpto. Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación.

Hernández Castellanos, M. M., Nieto Salamanca, D. Y. y Velosa Ramírez, J. L. (2014). *La transversalidad y el pensamiento complejo en la I.E.D. Zipacón. Una propuesta pedagógica para su implementación. Trabajo de Grado*. Universidad militar Nueva Granada. Tutorizado por Alexandra Patricia Pedraza Ortiz. Bogotá, D.C. 2014.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana.

Hermans, T., 1998. Translation and normativity. *Current Issues in Language and Society* 5: 50-71.

Higueras García, L. (2004). Necesidad de un diccionario para aprendientes de ELE. En ASELE, Actas XV. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf.

Holm, U. y Liinason, M. (2005). STREP Comparative Report: Interdisciplinarity. Göteborg: STREP Research Integration Project.

Holmes, J.S. (1994 [1988]). The Name and the Nature of Translation Studies. En *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies* (2nd ed.). Ámsterdam: Rodopi, 67-80.

Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley

Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. [Translational actions: Theories and methods]. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia [Helsinki: Finland Science Academy].

Horvath, I. (Ed.) (2016). *The modern translator and interpreter*. Budapest: Eötvös University Press. Disponible en: <http://www.eltereader.hu/media/2016/04/HorvathTheModernTranslator.pdf> [Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2016].

Howe, J. (2006). The Rise of Crowdsourcing. *Wired Magazine*, no. 14, pp. 1-5. Disponible en: <https://www.wired.com/2006/06/crowds/>. [Fecha de última consulta: 5 de febrero de 2016].

Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 695 pp.

Jacobs HH. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jakab, E. y Lukic, J. (2005). STREP Comparative Report: Disciplinization: Process and Problematics. Budapest: STREP Research Integration Project.

Jakobsen, C.H.; Hel, T. y McLaughlin, W.J. (2004). Barriers and facilitators to integration among scientists in transdisciplinary landscape analyses: A cross-country comparison. *For. Policy Econ.* 2004, 6: 15-31.

Janssens, M., Lambert, J. y Steyaert, C. (2004). Developing language strategies for international companies: the contribution of translation studies. *Journal of World Business*, Vol. 39 No.4: 414-30.

Jantsch, E. (1972). Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud. *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. (pp. 98-125). Paris: OCDE.

Jiménez-Crespo, M. A. (2013). *Translation and Web Localization*. New York: Routledge.

Jiménez-Crespo, M. A. y Singh, N. (2016). International business, marketing and translation studies. En Gambier, Yves y Luc van Doorslaer (eds.) *Border Crossing: Translation Studies and Other Disciplines*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 245-262.

Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7). 14-26.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. y Turner, L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1: 112-133.

Kaindl, K. (1999). Interdisziplinarität in der Translationswissenschaft: Theoretische und methodische Implikationen. En Alberto Gil, Johann Haller, Erich Steiner & Heidrun Gerzymisch-Arbogast (Eds.) *Modelle der Translation: Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermethodisierung*. Frankfurt/M.: Lang, 137–155.

----- (2004). *Übersetzungswissenschaft im interdisziplinären Dialog. Am Beispiel der Comicüber-setzung*. (Studien zur Translation 16), Tübingen: Stauffenburg

Kandiko, C.B. y O'Brien, K.E. (2010). King's-Warwick Project: Interdisciplinarity, Festival of Learning, King's College London, UK, 14 September.

Katan, D. (2004). *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters, and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

----- (2009). Translation Theory and Professional Practice. A Global Survey of the Great Divide. *Hermes* n° 42: 111-153.

Kaufmann, W. (1977). *The Future of the Humanities*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Kearns, J. (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability form the contemporary experience of Polish translator training culture*. PhD dissertation supervised by Dr Heinz Lechleiter. Dublin: Dublin City University.

----- (Ed.) (2008). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Jeremy Munday, Series editor, London & New York, Continuum, 223 pp.

Kelletat, A. F. y Hagemann, S. (2004). *Germersheimer Erklärung Translationswissenschaftliche Studiengänge und der Bologna-Prozess*. Disponible en: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-erkl.pdf>; Walker, Ron (Trad. al inglés). The Germersheim Declaration: Translation and Interpreting Studies Programmes and the Bologna Process. Disponible en: <http://www.fask.uni-mainz.de/user/hagemann/publ/ger-decl.pdf>. [Fecha de última consulta: 17 de marzo de 2017].

Kelly, D. (2000). *La Traducción y la Interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.

----- (2007). Translator Competence contextualized. Translator training in the framework of Higher Education reform: in search of alignment in curricular design. En *Across Boundaries International Perspectives on Translation Studies*, Dorothy Kenny and Kyongjoo Ryou (Eds.). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 240 pages. ISBN 978-1-84718-242-5.

Kelly, N., Ray, R. y de Palma, D. (2011). From Crawling to Sprinting: Community Translation Goes Mainstream. *Linguistica Antverpiensis*, 10: 75-94. Disponible en: <http://www.l2f.inesc-id.pt/~fmmb/wiki/uploads/Work/dict.ref11.pdf> [Fecha última consulta: 5 de febrero de 2017].

Kiraly, D. C. (2000 [2014]). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.

----- (2016). Beyond the static competence impasse in translator education. En Thelen, M., van Egdom, G-W., Verbeeck, D., Ł. Bogucki & Lewandowska-To-maszczyk, B. (Eds.), *Translation and Meaning. New Series*, Vol. 1. Frankfurt a/Main: Peter Lang, 129-142.

Klausen, S. H. (2014). Interdisciplinarity and scientific creativity. En Eric Shiu (Ed.) *Creativity Research: An Inter-disciplinary and Multi-disciplinary Research Handbook*. New York: Routledge, pp. 31-50.

Klebes-Pelissier, A. (2007). Double degrees in the context of the Bologna process. *European Journal of Legal Education*, 4(2): 173-180.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.

----- (2005). *Humanities, Culture, and Interdisciplinarity*. The Changing American Academy. Albany, NY: State University of New York Press.

----- (2010). A taxonomy of Interdisciplinarity. En *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Frodeman, Robert; Klein, Julie Thompson y Mitcham, Carl (Eds.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press; pp. 15-30.

Klein, J.T. y Newell, W. H. (1998). Advancing Interdisciplinary Studies. En *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*, William H. Newell, editor. New York: College Entrance Examination Board, 1998, pp. 3-22.

Klimkowski, K. (2015). Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education. *Languages in contact* vol 3. Wrocław.

Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with *Double Degree Programs* *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 8: 2. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 297-312.

Knight, D. B., Lattuca, L.R, Kimbal, E.W., Reason, R.D. (2012). Understanding Interdisciplinarity: Curricular and Organizational Features of Undergraduate Interdisciplinary Programs. *Innovative Higher Education*, v38 n2 pp 143-158 Apr 2013.

Kockelmans, J. (1979). Why interdisciplinarity. En J. Kockelmans (Ed.), *Interdisciplinarity and higher education* (pp. 123-160). University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

Kohler, J. (2004). *The Bologna Process and Employability: The Impact of Employability on Curricular Development. A Key Objective Of Academic Studies And For Academic Institutions*. Eslovenia.

Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós Comunicación.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (Third edition). Los Angeles: SAGE.

Kuznik, A. (2010). *El contenido de los puestos de trabajo de los traductores. El caso de los traductores internos en las empresas de traducción de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Traducció i d'Interpretació. Dirigida por Amparo Hurtado Albir y Joan Miquel Verd.

----- (2011). Puestos de trabajo híbridos. Cuatro indicadores del carácter heterogéneo de los puestos de trabajo internos en traducción. *Sendebarr* 22 (2011), 283 - 307.

----- (2016). Work content of in-house translators in small and medium-sized industrial enterprises. Observing real work situations. En *The Journal of Specialised Translation (JoSTrans)*. Issue 25, January 2016. pp. 213-231.

Kyvik, O. y Mughan, T. (2010). The internationalization of business: Educational paradigms and challenges. *Journal of International Business Education* 5, 2010, 179-200.

Labi, A. (2009). American Graduate Programs with Overseas Partners Are on the Rise, 2009 Sept. 25. Disponible en: <http://chronicle.texterity.com/chronicle/20090925a?folio=A29&pg=29#pg29> [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2017].

Lambert, J. (2012). Interdisciplinarity in Translation Studies. En Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol.3., pp. 81-88). Amsterdam: John Benjamins.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

Laviña, F. (2002). *ALAX: La internacionalización en la PYME*. Madrid. Disponible en: <http://www.alax.net/simbiosis/internacionalizacion.htm> [Fecha de última actualización: 5 de septiembre de 2002] [Fecha de última consulta: 22 de diciembre de 2015].

Le Boterf, G. (2001) *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lee-Jahnke H. (2011). Interdisciplinary approach in translation didactics. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione - International Journal of Translation* núm. 13, pp 1-12. Trieste: EUT - Edizioni Università di Trieste.

Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998). Introduction - L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV (1), pp. 3-31.

León Duarte, G. A. (2010). Estrategias, posiciones y prácticas científicas en la enseñanza y la Investigación de la Comunicación en América Latina. *Miguel Hernández Communication Journal*, 1, 53-77.

Leuven Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven, Belgium: European Ministers Responsible for Higher Education, 28-29 April 2009.

Lewis-Beck, M.S. y Bryman, A. (2004). The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods. SAGE Research Methods Online.

Liscombe, R. W. (2000). Practising Interdisciplinary Studies. En Peter Weingart and Nico Stehr (Eds.) *Practising Interdisciplinarity*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 134 - 153.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4: 167-179. Universidad de Huelva.

Louhiala-Salminen, L. y Rogerson-Revell, P (2010). Language Matters: an introduction, Part One, *Journal of Business Communication* Vol. 47, (1): 91-96.

Luengo-González, E. (2012). Interdisciplina: criterios orientadores. En *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria, Complexus*, núm.2: 1-17. CIFS-ITESO, México.

Luque Martínez, T.; del Barrio García, S.; Sánchez Fernández, J.; Ibáñez Zapata, J.A.; Doña Toledo, L. (2016). Estudio de Opinión de los Titulados de la Universidad de Granada. La inserción laboral en el Campus de Excelencia Internacional BioTic. Año 2012. Fundación General UGR -Empresa CEI BioTic Granada 2016. Disponible en: <http://marketing.ugr.es/encuesta/docs/informe15.pdf> [Fecha de última consulta: 10 de abril de 2017].

Luzzatto, G. (2011). The European Higher Education Area (EHEA) Beyond 2010: Main Achievements, Priorities, Gaps and Challenges. Hearing of the European Parliament-committee on Culture and Education on The Higher Education Area: State of Play, Brussels, Wednesday, 2011, October 5. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201110/20111013ATT29146/20111013ATT29146EN.pdf> [Fecha de última consulta: 2 de marzo de 2017].

Lyall, C., Bruce, A., Tait, J. y Meagher, L. (2011). *Interdisciplinary Research Journeys. Practical strategies in capturing creativity*, Basingstoke, Bloomsbury.

Mackenzie, R. (2004). The competencies required by the translator's role as a professional. En *Translation in Undergraduate Degree Programme*. Kirsten Malmkjaer (ed.), 31-38, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MacKinnon, P., Rifkin, W., Hine, D. y Barnard, R. (2010). Complexity and mastery in shaping interdisciplinarity. En Tight, M. (Ed.), *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities*, JAI Elsevier/Emerald Group, Bingley, pp. 29-53.

Manfredi, M. (2011). Systemic Functional Linguistics as a tool for translation teaching: towards a meaningful practice. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione - International Journal of Translation*, 2011, núm. 13, pp. 49-62.

Mark A. A. (2008). "Disciplinary differences in preferred research methods: a comparison of groups in the Biglan classification scheme". Dissertation Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Disponible en: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-02222008-085519/unrestricted/alisediss.pdf> [Fecha de última consulta: 19 de junio de 2016].

Martín, M. R. (2001). El reto de la investigación intercultural: La traducción de lo políticamente correcto. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, núm. 3 pp 1-12. Disponible en: http://www5.uva.es/hermeneus/hermeneus/03/arti07_03.pdf [Fecha de última consulta: 16 de julio de 2015].

----- (2006). Conciliation of disciplines and paradigms. A challenge and a barrier for future directions in TS. En Duarte, João Ferreira; Assis Rosa, Alexandra y Seruya, Teresa (Eds.) (2006). *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Martínez Miguélez, M. (2004). Transdisciplinariedad y lógica dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual. En *Lectiva* No. 6 y 7. Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia. Medellín.

Martínez Motos, R. (2015). El género prospecto y el efecto de la traducción inglés-español en su legibilidad y facilidad de uso para el lector lego. Tesis doctoral dirigida por el Dr. D. Miguel Ángel Campos Pardillos. Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54390/1/tesis_martinez_motos.pdf [Fecha de última consulta: 5 de abril de 2017].

Martínez, M.A. y Sauleda, N. (2007). Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil; Alicante: Universidad de Alicante, 2007. ISBN 978-84-268-1303-9, 144 p.

Matei, L. (2014). Interdisciplinarity and the Project of the European Higher Education Area. *Eighth Annual Strategic Leaders Global Summit Interdisciplinary Learning in Graduate Education and Research*. Panel 1: National and regional contexts: concepts and structures of interdisciplinarity. September 7-10, 2014 St. John's / Port Rexton Newfoundland, Canada. Disponible en: http://www.cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/Matei_P1_2014_Global_Summit_web_proceedings.pdf [Fecha de última consulta: 29 de marzo de 2017].

Mayoral, R. (2010 [2001]). *Aspectos Epistemológicos de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción Núm. 8. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

----- (2004). El polifacetismo del traductor (jurídico y jurado). En *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*, pp. 165-180. Castellón: Universitat Jaume I.

----- (2006) “La traducción comercial” [en línea]. *Butlletí de la Associació de Traductors i Intèrprets Jurats (diciembre)*. Disponible en: <http://www.robertomayoral.es/> [Fecha de última consulta: 10 de noviembre de 2011].

----- (2013). El futuro próximo de la profesión de la Traducción y de la formación de traductores. Intervención en mesa redonda «La enseñanza de la traducción y la futura actividad profesional del traductor. Problemas actuales de traducción ruso-español y español-ruso». Universidad de Granada, 5 de julio de 2013.

Mbotake, S. G. (2015). “The Translator or Language Services Provider: Assessing the Standard Profile of the Translator in Cameroon and its Impact on Translator Training”. *Translation Journal*. Disponible en: <http://translationjournal.net/April-2015/the-translator-or-language-services-provider-assessing-the-standard-profile-of-the-translator-in-cameroon-and-its-impact-on-translator-training.html>. [Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2015].

McEnery, Anthony M. y Xiao, Richard Z. and Tono, Yukio (2006). *Corpus-based language studies: an advanced resource book*. Routledge Applied Linguistics Series. Routledge. ISBN 0415286220.

Medina, A. y Ramírez, C. (2015). La localización de la sección " productos" en sitios web de empresas exportadoras agroalimentarias [online]. *InTRAlinea: Online Translation Journal*. Disponible en: http://www.intralinea.org/specials/article/la_localizacion_de_la_seccion_productos_en_sitios_web_de_empresas [Fecha de última consulta: 2 de mayo de 2017].

Mesa, A.-M. (2000). The Cultural Interpreter: an Appreciated Professional. Results of a Study on Interpreting Services: Client, Health Care Work and Interpreter Points of View. In Roberts, P./Carr, S. E./Abraham, D./Dufour, Aileen (Eds.), *The Critical link 2: Interpreters in the Community: Selected Papers*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 67-79.

Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Minacori, P. y Veisblat, L. (2010). Translation and Technical Communication: Chicken or Egg? *Meta: journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 55 (4), 752-768.

Ministerio de Economía y Competitividad (2016). *Plan estatal de investigación científica y técnica y de innovación 2013-2016*, pp. 55.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Moledo, F. J. (2004). Antecedentes y Fundamentos del Proceso de Bolonia. VIII Congreso de Ingeniería de Organización Leganés, 9 y 10 de septiembre de 2004. Universidad Carlos III de Madrid, pp. 39-49.

Monreal Gimeno, M.C. y Terrón Caro M.T. (2012) Una experiencia interdisciplinar y evaluación de competencias en la doble titulación de trabajo social y educación social. *Revista UPO Innova*, Vol. 1: 350-360.

Monzó i Nebot, E. (2006). ¿Somos profesionales? Bases para una sociología de las profesiones aplicada a la traducción. En *Sociology of translation*, Arturo Parada y Oscar Diaz Fouces (eds.), 155-176. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Moreno Casteñeda, M. (2004). Valores transversales en el currículum. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. P.; Santos, J.A.; Ramos; L.A.; Sanz, D. Fuentes, J.P. Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9, 119-140.

Morin, E. (1986). *La Méthode*. Vol. 3: *La connaissance de la connaissance*. Paris: le Seuil.

----- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.

Morón Martín, M. (2005). *La relevancia de los factores interpersonales en traducción: nuevas fuentes para el diseño curricular*. En Romana García, María Luisa [ed.] II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, pp. 129-140. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MAMM_Relevancia.pdf [Último acceso: 9 de mayo de 2017].

----- (2007). *Study abroad and its impact on mobile participants' development: the Applied Languages Europe triple degree experience*. Conference Proceedings Academic Mobility Blending Perspectives, Mobilité Académique Perspectives croisées. Eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi. University of Turku, Université de Turku.

----- (2010a). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

----- (2010b). Perfiles profesionales en Traducción e Interpretación: análisis DAFO en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural. En *La Linterna del Traductor: La revista multilingüe de ASETRAD*. Disponible en: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/dafo-traduccion.html> [Fecha de última consulta: 17 de octubre de 2015].

----- (2012a). La figura del Traductor-Intérprete en procesos de internacionalización: el caso de las convocatorias de becas del ICEX. Sendedar, Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada 23, 251-274. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebar>. [Fecha de última consulta: 7 de enero de 2017].

----- (2012b). Transtraining 'Interculturators' or Training Communication Experts in Today's Transcultural World, *Cultus, The Journal for Intercultural Mediation and Communication*, 5 Training for a Transcultural World, 132-153.

----- (2013). La empleabilidad de egresados en Titulaciones Múltiples y Conjuntas: un caso práctico como balance. En Alberti, G., Villena, J. L. y Peluffo, M.B. (Eds.) *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*, McGrawHill. pp. 29-52.

----- (2015). Traducción y producción lingüística en la comunicación global en entornos empresariales. *E-Aesla 1*, Instituto Cervantes y Asociación Española de Lingüística Aplicada. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/> [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

----- (2016a). Soy traductor, ¿pero, desde y hasta cuándo?: Online focusgroups e identidades profesionales en Traducción e Interpretación. Ponencia presentada en el VI Congreso SELM Sociedad Española de Lenguas Modernas, celebrado en Sevilla, del 9 al 10 de noviembre de 2016. (Inédito).

----- (2016b). ‘Spontaneous Virtual Mobility’ in translation and interpreting: results from an exploratory project. En *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 10, 2016 - Issue 2. pp. 224-240.

Morón, M. y Medina, A. (2016). Professional competences of translators who do not “translate”: translators in professional fields of business internationalisation. En *MonTI 8trans* (2016: 1-34). ISSN 1889-4178. DOI: 10.6035/MonTI.2016.8.7.

Motas, D.; Williams, J.; Snell-Hornby, M. (1994). New translation departments – Challenges of the future. En Snell-Hornby, Mary, Pöchhacker, Franz and Kaindl, Klaus, (eds). (1994) *Translation Studies: An Interdiscipline* (Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).

Munday, J. (2016 [2001, 2008, 2012]). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London: Routledge.

Muñoz Raya, E. (Coord.); ANECA (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Ministerio de Educación.

Muñoz, M. y Corpas, G. (2015). El EEES y la competencia tecnológica: los nuevos grados en Traducción. *Traducimos desde el sur: actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*: Las Palmas de Gran Canaria, 23-25 de enero de 2013 / José Jorge Amigo Extremera (aut.), 2015, ISBN 978-84-9042-185-7, págs. 509-523.

Navarro Colorado, B. (2015). Guía rápida de análisis de corpus (con AntConc). Universidad de Alicante. 6 de marzo de 2015. pp. 34. Disponible en: <http://www.dlsi.ua.es/~borja/riilua/grac.pdf> [Fecha de última consulta: 5 de abril de 2017].

Newell, W.H. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies* 19, 1-25.

----- (2006). Interdisciplinary integration by undergraduates. *Issues in Integrative Studies*, 24, 89-111.

Newmark, P. (1993). *Paragraphs on Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Nissani, M. (1997). Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research. *The Social Science Journal* 34 (2): 201-216. DOI: 10.1016/S03623319(97)90051-3. Disponible en: http://www.ucl.ac.uk/~ucugw3i/files/Nissani_10%20cheers%20for%20interdisciplinarity.pdf [Fecha de última consulta: 16 de julio de 2015].

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi. Transl. from the German by C. Nord and P. Sparrow. German original: (1988) *Textanalyse und Übersetzen*.- Heidelberg: Julius Groos.

----- (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome (Translation Theories Explained, vol. 1).

----- (2005). Training functional translators. En *Training for the New Millennium*, 463 Martha Tennent (ed.), 2005, 209–223.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 249 páginas.

Obenaus, G. (1995). The legal translator as Information Broker. En *Translation and the Law*. Vol. VIII. Amsterdam, Filadelfia: American Translators Association.

O'Brien, S. (2015). The borrowers: Researching the cognitive aspects of translation. In M. Ehrensberger *et al.* (Eds.) *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research* (pp. 5-17). Amsterdam, The Netherlands/Philadelphia, PA: Benjamins.

O'Brien, S. y Simard, M. (2014). Introduction to special issue on post-editing. *Machine Translation* Vol. 28 Issue 3-4, pp. 159-164. December, 2014.

Odacıoğlu M.C. y Köktürk Ş. (2015). From Interdisciplinarity to Transdisciplinarity in Translation Studies in the Context of Technological Tools & Localization Industry. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies*. ISSN 2202-9451 Vol. 3 No. 3; July 2015. Australian International Academic Centre, Australia.

O'Donnell, A. M., DuRussel, L. A. y Derry, S. J. (1997). Cognitive processes in interdisciplinary groups. *Research Monograph* No. 5. Madison: University of Wisconsin-Madison, National Institute for Science Education.

OECD (1998). *Interdisciplinarity in Science and Technology*, Directorate for Science, Technology and Industry, OECD, Paris.

O'Hagan, M. (2011). Community Translation: Translation as a social activity and its possible consequences in the advent of Web 2.0 and beyond. En *Linguistica Antverpiensia*, 1-10.

----- (2013). The impact of new technologies in Translation Studies: A technological turn? En *The Routledge Handbook of Translation Studies* (Carmen Millán y Francesca Bartrina eds.). London: Routledge. pp. 503-519.

----- (2017). Deconstructing translation crowdsourcing with the case of a Facebook initiative. A translation network of engineered autonomy and trust? En Dorothy Kenny (Ed.), *Human Issues in Translation Technology: The IATIS Yearbook*. London: Routledge.

Oleaga, A. (2015). *International Double Degrees: Are they worth the trouble?* EAIE European Association for International Education [en línea]: <http://www.eaie.org/blog/international-double-degrees-trouble/> [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2017].

Oliva-Figueroa, I., Koch-Ewertz, T., y Quintero-Tapia, J. (2014). Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13): 99-112.

Olvera-Lobo, M. Castro Prieto, R. Robinson, B. Quero, E. Muñoz Martin, R. Muñoz Raya, E. Murillo Melero, M. Senso, J.A. Vargas Quesada, B.C. Dominiguez-Lopez (2005). Translator training and modern market demands. *Perspectives: Studies in Translatology*, 13 (20): 132-142.

Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures 1. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. Disponible en: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss3/3> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2017].

----- (2007). Sampling design in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238-254. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie1.pdf> [Fecha de última consulta: 4 de abril de 2017].

O’Riordan, T. (Ed.), 2000. *Environmental Science for Environmental Management*, second ed, Prentice-Hall, Harlow.

Ortega Arjonilla, E. (2017). *Aproximación a un mapa de los Estudios de Traducción e Interpretación en España* [sin publicar]. Alcalá de Henares, 11 de mayo de 2017. Reunión anual de la CCDUTI.

Paloposki, O. (2016). Translating and Translators before the Professional Project. Kaisa Koskinen and Helle Dam (Eds.) *JoSTrans – The Journal of Specialised Translation*, January 2016 – (Issue 25).

Pareja, J. A. (2011). Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias. En M. Lorenzo (Coord.): *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 167-198). Madrid: Universitas.

Pearson, J. (1998). *Terms in Context*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 13, enero-junio 2006, pp. 69-98. Universidad Autónoma del Estado de México: México.

Pereira, M. (2015). *Joint Programmes from A to Z*, The Hague: NUFFIC. Disponible en: <https://www.nuffic.nl/en/library/joint-programmes-from-a-to-z-a-referenceguide-for-practitioners.pdf> [Fecha de última consulta: 15 de mayo de 2017].

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Periáñez, I. y de la Peña, J. I. (2008). Decálogo para implementar titulaciones conjuntas e internacionales. *Ciencia Ergo Sum*, julio-octubre, año/vol. 15, núm. 002. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México pp. 189-198

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la Universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979, p. 153-171.

Pinto M., M. (2005) *Competencia documental y requisitos formativos del traductor literario*. En García C., y García Yebra, V. (Eds.) *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco Libros, pp: 117-127.

Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1): 1-42. Disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf. [Fecha de última consulta: 7 de abril de 2017].

Plaza Lara, C. (2014). La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

Pohl, C. y Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research*. Múnich, Oekom Verlag.

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinarietà y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/648Posada.PDF> [Fecha de última consulta: 10 de enero de 2017].

Pozo, C. y Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367. Enero-marzo 2015.

Pozuelos, F.J., Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2010). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357. Enero-abril 2012, pp. 561-585.

Prieto, F. (2009). Interdisciplinarietà y ubicaci3n macrotestual en traducci3n jur3dica. En *Translation Journal*. Volume 13, No. 4 October 2009. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/50legal.htm> [Fecha de 3ltima consulta: 20 de noviembre de 2015]

----- (2013). ¿Qu3 estrategias para qu3 traducci3n jur3dica?: por una metodolog3a integral para la pr3ctica profesional. En *Translating the Law. Theoretical and Methodological Issues / Traducir el Derecho. Cuestiones te3ricas y metodol3gicas*. Alonso Aragu3s, I., Baigorri Jal3n, J. & Campbell, H. Granada: Comares. 2013, p. 87-106.

Prieto Velasco, J.A. (2008): *Informaci3n gr3fica y grados de especialidad en el discurso cient3fico-t3cnico: un estudio de corpus*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Pym, A. (1993). On the market as a factor in the training of translators. *Koin3*, 3 (109-121) [Revisado en el a3o 1998]. Disponible en: <http://usuaris.tinet.cat/apym/online/translation/market.html>. [Fecha de 3ltima consulta: 10 de abril de 2017].

----- (1998). On the Market as a Factor in the Training of Translators [Original publicado en 1993 en *Koin3* 3: 109-121]. Disponible en: <http://www.tinet.org/~apym/online/translation/market.html> [Fecha de 3ltima consulta: 11 de mayo de 2017].

----- (2002). Training Language Service Providers: Local Knowledge in Institutional Contexts. En: Belinda Maia, Johann Haller, Margherita Ulrych, (Eds.) *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Porto: Universidade do Porto, 2002. 21-30.

Pym, A. (1991). A Definition of Translational Competence, Applied to Teaching of Translation. En Jovanovic, Mladen (Ed.). 541-546.

----- (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach' En *Meta: Translator's Journal*, vol. 48, n3: 481-497. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/008533ar> [Fecha de 3ltima consulta: 30 de mayo de 2017].

----- (2005). Training translators – ten recurrent naiveties. En *Translating Today* 2 (2005): 3-6.

----- (2009). Humanizing Translation History. *Hermes* 42, 23-48.

Qin, J., Lancaster, F.W., Allen, B., (1997). Types and levels of collaboration in interdisciplinary research in the sciences. *Journal of the American Society for Information Science* 48: 893-916.

Rada, J. (2016). Los grados más demandados se encuentran en Ciencias de la Salud, las Sociales y Jurídicas. Periódico *20 minutos* [en línea] 17 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/2745244/0/universidad-gradodemandasalud/> [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2017].

Ramos, J.J. (2009). "Erasmus contribution to the Bologna priority action lines". Thematic Cluster meeting. Brussels, 19 and 20 March 2009. Main conclusions of Workshop 1 Employability via competences and curricular innovation in Erasmus centralised projects. Keynote: Juan José Ramos González (Universidad Autónoma de Barcelona).

Rauhvargers, A. (2012): The EHEA in 2012: Bologna Process Implementation Report. Prof. Andrejs Rauhvargers, Latvia, Co-Chair, BFUG Implementation WG. Disponible en: https://www.rtu.lv/writable/public_files/INTERNATIONAL_WEEK_2012.pdf [Fecha de última consulta: 16 de mayo de 2017].

Recomendación del Consejo de Europa (2012/C 398/01) del 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32012H1222(01)). [Fecha de última consulta: 13 de marzo de 2017].

Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München.

Reppen, R., Fitzmaurice, S. M., y Biber, D. (Eds.). (2002). *Using corpora to explore linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.

Rico, C. (2007). ¿Cuánto cuesta una mala traducción? *Nueva empresa*, ISSN 1131-5067, Nº. 508, 2007, pág. 63.

----- (2010). Translator Training in the European Higher Education Area. *The Interpreter and Translator Trainer* 4(1): 89-114.

----- (2011). *Traducir para exportar*. Disponible en: <http://www.microsoft.com/business/es-es/content/paginas/article.aspx?cbcid=224> [Fecha de última consulta: 19 de mayo de 2016].

Riccardi, A. (Ed.) (2002). *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge University Press, Cambridge.

Risku, H.; Rossmanith, N.; Reichelt, A. y Zenk, L. (2013): Translation in the Network Economy: A Follow-up Study. En Way, Catherine; Vandepitte, Sonia; Meylaerts, Reine y Bartłomiejczyk, Magdalena (eds.): *Tracks and Treks in Translation Studies: Selected papers from the EST Congress, Leuven 2010*. Amsterdam: Benjamins, 29–48.

Robinson, D. (1997). *Translation and empire: Postcolonial theories explained*. Manchester, UK: St. Jerome.

Robinson, D. (2005). *Becoming a translator [electronic resource]: an accelerated course*. London; New York: Routledge: Taylor & Francis. Disponible en: https://books.google.es/books?id=s6XsmwiQsP8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. [Fecha de última consulta: 3 de enero de 2017].

Rodríguez-Tapia, S. (2015). Estrategias de traducción inglés-español basadas en el análisis cuantitativo de procedimientos de reformulación formal y conceptual del texto semiespecializado. *Tonos digital*, nº 29, 2015. pp. 34. Murcia: Universidad de Murcia, Editum. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1330/805> [Fecha de última consulta: 5 de abril de 2017].

Rojo, A., Ibarretxe-Antuñano, I., Kristiansen, G. (2013). *Applications of Cognitive Linguistics [ACL]: Cognitive Linguistics and Translation: Advances in Some Theoretical Models and Applications*. Hawthorne, NY, USA: Walter de Gruyter.

Rundstrom Williams, T., 2005. Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4): 356-371.

Russell, A. W. (2005). No academic borders?: Transdisciplinarity in university teaching and research. *Australian Universities' Review*, 48 (1): 35-41. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=6962&context=scipapers> [Fecha de última consulta: 15 de julio de 2015].

Sabio, J. A. (2006). La metodología en historia de la traducción: estado de la cuestión. *Sendebat* 17, 21-47.

Sager, J. C. (1994). *Language engineering and translation: Consequences of automation*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.

Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Colaboradores: Marta Moreno, Ludger Mees eta Juan Ignacio Pérez).

Salaburu, P.; Haug, G.; Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid. ISBN: 978-84-614-7183-6.

Sales S., D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: Presente y futuro de una disciplina*. Gijón: Ediciones Trea.

Sánchez Nieto, M.T., Fraile Vicente, E., Frechoso Remiro, J.C., Bachiller Martínez, J.M., Carrera Fernández, J., Zarandona Fernández, J.M. (2009). Experiencias de colaboración interdisciplinar en Traducción e Interpretación. En *@ttic: Revista de innovación*

educativa, 3. Disponible en: <<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/111/151>> [Fecha de consulta: 29 de octubre de 2015]

Sanjurjo Rivo, V. A. (2012). El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres. *RDUNED: revista de derecho UNED* (10), 2012, p. 585-609. ISSN: 1889-9912.

Santiago, P., Brunner, J., Haug, G., Malo, S. y di Pietrogiacomo, P. (2009). OECD Review of Tertiary Education, Spain: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).

Sanz-Menéndez L., Bordons, M y Zulueta, M.A. (2001). Interdisciplinarity as a multidimensional concept, *Research Evaluation*, 10(1), pp. 47–58. Disponible en: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1470/1/dt-0104.pdf> [Fecha de última consulta: 26 de agosto de 2015].

Šarčević, S. (1994). Translation and the law: An interdisciplinary approach. En Snell-Hornby, Mary, Pöchhacker, Franz and Kaindl, Klaus, (eds). (1994) *Translation Studies: An Interdiscipline* (Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).

Schjoldager, A. G. (2008). An overview of translation studies. En *Understanding Translation* (eds. Schjoldager, A. G., Gottlieb, H. y Klitgård, I.). Århus: Systime Academic. 133-150.

Shlesinger, M. (2006). “Research skills and interdisciplinarity in Translation and Interpreting Studies. EST colloquium on research skills in Ljubljana”. Disponible en: http://www.est-translationstudies.org/resources/research_issues/061122%20LjubljanaShlesinger.htm [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

Schüle, U. (2006). “Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area Towards Further Internationalisation of Business Degrees”. CIDD (Consortium of International Double Degrees). Papers on International Business Education No 1.

Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF). Observatorio Ocupacional (2013). “Informe de perspectivas empresariales y necesidades formativas y ocupacionales de la región de Murcia”. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia. Febrero de 2013.

Sevillano, E. (2016). *Los sacrificios de estudiar un doble grado*. El País – Formación. Madrid 2 de agosto de 2016. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2016/07/29/actualidad/1469791287_083100.html. [Fecha de última consulta: 14 de marzo de 2017].

Seymenm, D.; Öncü, T. y Büyükağaoğlu, O. (2016). Translation Studies as an Interdisciplinary Field: Translation Studies and Linguistics after the Paradigm Shift. En Banu Akçeşme, Hasan Baktir y Eugene Steele (Eds.) *Interdisciplinarity, Multidisciplinarity and Transdisciplinarity in Humanities*. pp. 199-206.

Shiu, E. (2014). *Creativity Research: An Inter-disciplinary and Multi-disciplinary Research Handbook*. New York: Routledge.

Shreve, G. M. (2006). The Deliberate Practice: Translation and Expertise, *Journal of Translation Studies* 9:1, 27–42.

Snell-Hornby, M. (Ed.) (1992). The professional translator of tomorrow: Language specialist or all-round expert? En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience*, pp. 9-22. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. y Kaindl, K. (Eds.). (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline* (Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).

Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigm or Shifting viewpoints?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Soriano García, I. (2010). La movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de futuros traductores. Estudio de caso. *Puentes*, pp. 19-28. Disponible en:

<http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes9/04-Soriano-Garcia.pdf> [Fecha de última consulta: 18 de marzo de 2017].

Spinelli, G. (2003). Models of European Double and Joint Degrees: A Need for Transparency. *Enhancement of the Global Perspective for Engineering Students by Providing an International Experience*. Engineering Conferences International Year 2003.

Sprung, R. (ed.) (2000). Cutting-edge strategies for going multilingual in a global age. American Translators Association Scholarly Monograph Series, XI. Harvard Translations, Inc., Boston.

Stanca M. y Răzvan S. (Eds.) (2012). *Professional Communication across Languages and Cultures*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Steiner, G. (1975). *After Babel*. Londres/Oxford: Oxford University Press. [Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción, México-Madrid-Buenos Aires, FCE, 1995 (2ª ed. corregida y aumentada), trad. de Adolfo Castañón y Aurelio Major (los agregados a la 2ª ed.)]

Stock, P. y Burton, R.J. (2011) Defining terms for integrated (multi-inter-trans-disciplinary) sustainability research. *Sustainability* 3 (8), 1090-1113.

Suau Jiménez, F. y Pennock Speck, B. (Eds.) (2011). Interdisciplinarity and languages: Current Issues in Research, Teaching, Professional Applications and ICT. *Contemporary Studies in Descriptive Linguistics*, vol. 30. Bern: PETER LANG.

Sursock, A. (2015). “Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities” European University Association (EUA).

Tait, J. *et al.* (2005). Interdisciplinary integration in the Fifth Framework Programme (ii-fp5). Final Report, Edimburgo, Scottish Universities Policy Research and Advice network, Universidad de Edimburgo.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori A. y Teddlie C. (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: sage.

Tauch, Ch. y Rauhvargers, A. (2002) Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Genève: EUA, September 2002 (44 pp.).

Taylor, P., y Wallace, J. (Eds.) (2007). Contemporary Qualitative Research. Exemplars for Science and Mathematics Educators (1 ed.). Dordrecht: Springer, 2007.

Taylor, R.R. (2017). *Kielhofners Research in Occupational Therapy Methods of Inquiry for Enhancing Practice* (2nd ed.). Philadelphia: F.A. Davis Company.

Teddlie C. y Tashakkori A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approach in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks CA: Sage.

Tinto Arandes, J.A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia* N° 29, enero-junio 2013. pp. 135-173.

Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, y D. Clarke (Eds.). *Mixing methods in Psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Torres del Rey, J. (2003). Nuevas tecnologías y enseñanza de la traducción: límites y posibilidades de los modelos de aplicación tecnológica para la formación de traductores. (Directora: Dra. M.^a Carmen África Vidal Claramonte). Universidad de Salamanca, 2003.

Torres Santomé, J. (1998). Las razones del currículum integrado. En *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata (3ª ed.), pp. 29-95.

----- (2006). “La organización relevante de los contenidos en los currícula”. En *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata (5ª ed.), pp. 97-130.

Torres, T. y Vidal M.A. (2015). Percepciones de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior. En *Revista de Educación*, 367. Enero-marzo 2015, pp. 63-90 <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos367/re367.pdf?documentId=0901e72b81b771b8>

Toury, G. (1985). A Rationale for Descriptive Translation Studies. En T. Hermans (Ed.), *The Manipulation of Literature* (pp. 16-41). London and Sydney: Croom Helm.

----- (2012 [1995]). *Descriptive Translation Studies – and beyond: Revised edition* (2). John Benjamins Publishing Company.

Tress, B.; Tress, G. y Fry, G. (2005). Researchers experiences, positive and negative, in integrative landscape projects. *Environ. Manage*, 36, 792-807.

Tsokaktsidu, D. (2005). El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Turmann (2004), *A New European Agenda for Labour Mobility*, Report of a CEPS-ECHR Task Force, CEPS, Brussels.

Tymoczko, M. (2005). Trajectories of Research in Translation Studies. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 4, 2005, p. 1082-1097. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/012062ar> [Fecha de última consulta: 5 de enero de 2017].

Tymoczko, M. (2012). The neuroscience of translation. En *Target* 24:1, pp. 83–102. doi: 10.1075/target.24.1.06tym.

Ulrych, M. (2005). Training translators. Programmes, curricula, practices. En Martha Tennent (ed.) *Training for the New Millenium*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 4-33.

Ulrych, M., Bollettieri Bosinelli, R.M. (1999). The State of the Art in Translation Studies: An Overview. *Textus* XII (2), 219–241.

Uribe, C. (2012). Interdisciplinarietà en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? En *Universitas Humanística*, No. 73, Pontificia Universidad Javeriana, pp.147-172.

Valcárcel, M. (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis, MEC.

Van den Akker, W. y Spaapen, J. (2017). Productive interactions: societal impact of academic research in the knowledge society. LERU (League of European Research Universities). Position paper. Disponible en: <http://www.evropskyvyzkum.cz/cs/storage/838e6f2d56d73d9f536c602d88d1fd43cc4b3ffe?uid=838e6f2d56d73d9f536c602d88d1fd43cc4b3ffe> [Fecha de última consulta: 3 de mayo de 2017].

van Lawick, H. (2016). Common Intentions, Different Implementations: BA Curricula in Translation Studies in Castelló de la Plana and in Graz. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 3, 198–231.

Varela-Vila, T. (2009). Corpora *ad hoc* en la práctica traductora especializada: aplicación al ámbito de las enfermedades neuromusculares. En P. Cantos-Gómez & A. Sánchez-Pérez (Eds.), *A survey on corpus-based research. Panorama de investigaciones basadas en corpus* (pp. 814–831). Murcia: Asociación española de lingüística del corpus.

Vargas Sierra, C. (2012). Terminología, Traducción y TIC: interacción social y trabajo colaborativo para la construcción y difusión del conocimiento. XIII Simposio

Iberoamericano de Terminología, RITERM 2012: RITerm 2012 – IULMA, Universidad de Alicante 25, 26 y 27 de octubre de 2012. Disponible en: <http://web.ua.es/es/riterm-2012/> [Último acceso: 12 de mayo de 2017].

Vargas Sierra, C y Ramírez-Polo, L. (2011). The Translator's Workstations revisited: A new paradigm of translators, technology and translation. *Tralogy: Translation Careers and Technologies: Convergence Points for the Future*, Paris, 3-4 de marzo de 2011.

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen 5, No. 2. Colombia. (pp. 29-44).

Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Revista Educación XXI*, Vol. 11. pp: 155-181.

Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*, London & New York: Routledge.

----- (2000). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. Disponible en: http://www.tlu.ee/UserFiles/Katariina%20Kolloed%C5%BE/E.%20Banhard/ebooksclub.org/The_Translation_Studies_Reader-1.pdf [Fecha de última consulta: 16 de julio de 2015].

Vermeer, H. J. (1978). “Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie”. *Lebende Sprachen*, 23 (1): 99-102.

Vigier, F. (2010). “El nombramiento de traductores-intérpretes jurados de inglés mediante acreditación académica: descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados”. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada.

Villasante, M. (2016). “Triples titulaciones, cuando el doble esfuerzo ya no es suficiente”. *Formación El Mundo*, 23 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.elmundo.es/f5/campus/2016/11/23/5834af03468aeb770d8b46b0.html> [Fecha de última consulta: 10 de abril de 2017].

Way, C. (2002). Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar. En *Puentes* 2, 15-26. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub2/03-articulo.pdf> [Fecha de última consulta: 9 de mayo de 2017].

----- (2004). «Making theory reality: an example of interdisciplinary cooperation» en *Translating in the XXI century: Trends and Prospects*, International Conference, Faculty of Arts AUTH, 27-29 September 2002, University Studio Press, Tesalónica.

----- (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En J. KEARNS, (Ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. Londres / Nueva York: Continuum, pp. 88-103.

Way, C., Vandepitte, S., Meylaerts, R. y Bartłomiejczyk, M. (Eds.) (2013). *Tracks and Treks in Translation Studies: Selected Papers from the EST Congress, Leuven 2010*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Way, C. (2016a). *Burning boats or building bridges? Integrating action research in translator training*. Keynote delivered at didTRAD2016. Third international conference on research into didactics of translation (7-8 July 2016). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Way, C. (2016b). The Challenges and Opportunities of Legal Translation and Translator Training in the 21st Century. En *International Journal of Communication* 10 (2016), 1009–1029.

Weingart, P. y Stehr, N. (2000). *Practising Interdisciplinarity*. University of Toronto Press, Toronto.

Weingart, P. y B. Padberg (Eds.) (2014). *University experiments in Interdisciplinarity. Obstacles and Opportunities*, Bielefeld, Transcript, Science Studies.

Welch, D., Welch, L. y Piekkari, R. (2005). Speaking in tongues: the impact of language in international management processes, *International Studies of Management and Organization*, Vol. 35 No. 1, pp. 10-27.

Wernli, D. y Darbellay, F. (2016). Interdisciplinarity and the 21st Century Research-Intensive University. Position Paper. League of European Research Universities (LERU). Disponible en: http://www.intrepid-cost.eu/wp-content/uploads/2016/12/Interdisciplinarity_and_the_21st_century_research-intensive_university.pdf. [Fecha de última consulta: 3 de mayo de 2017].

Wickson, F., Carew, A., y Russell, A. W. (2006). Transdisciplinary research: Characteristics, quandaries and quality. *Futures*, 38(9), 1046–1059.

Wiersma, W. (1995). Research methods in education: An introduction. Boston: Allyn & Bacon.

Wimshurst, K. y Manning, M. (2015). Making sense of the combined degree experience: the example of criminology double degrees. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2015.1067605.

Xiu Y., Jackie; P., Jun; Wu, H.; Wang, Y. (2013). Mapping interpreting studies: The state of the field based on a database of nine major translation and interpreting journals (2000–2010). *Perspectives: Studies in Translatology*. Vol. 21, Issue 3. Published online: 04 Dec 2012. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0907676X.2012.746379?scroll=top&needAccess=true>. [Fecha de última consulta: 27 de diciembre de 2016].

Yegros-Yegros A., Rafols I., D'Este P. (2015). Does Interdisciplinary Research Lead to Higher Citation Impact? The Different Effect of Proximal and Distal Interdisciplinarity. *PLoS ONE* 10(8): e0135095. doi:10.1371/journal.pone.0135095.

Yorke, M. (2006). Employability in higher education: what it is – what it is not. York: Higher Education Academy, Learning and Employability, Series 1.

Yorke, M. y Knight, P. (2006). Embedding Employability in the Curriculum. York, Higher Education Academy, Learning and Employability, Series 1.

Yus, R. (1998). Temas transversales. Hacia una nueva escuela. Graó. Barcelona.

Zabalza, P. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria, Innovación Educativa, núm. 18, 2008: pp. 69-95.

REFERENCIAS PARA LAS MEMORIAS DE VERIFICACIÓN DEL GRADO EN TI (corpus VERIFID)

UA (2014). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante. Disponible en: <https://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planEstudioND.aspx?plan=C010&lengua=C#>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UAB (2014). TÍTULO: Grado de Traducción e Interpretación. Universitat Autònoma de Barcelona.

UAM (2008). Memoria de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/ss/Satellite/FilosofiaYLetras/es/1242658507137/contenidoFinal/Grado_en_Traduccion_e_Interpretacion.htm. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UCM (2014). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: [http://www.ucm.es/data/cont/docs/1221-2017-01-25-EV1-VERIFICA-GTI%20\(MOD.%2004-06-14\).pdf](http://www.ucm.es/data/cont/docs/1221-2017-01-25-EV1-VERIFICA-GTI%20(MOD.%2004-06-14).pdf) [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UCO (2010). Memoria de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Córdoba. Disponible en: http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=65:memoria-traduccion-e-interpretacion&catid=6. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UGR (2008). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Disponible en: http://grados.ugr.es/traduccion/static/CMSRemoteManagement/*/vic_cal/_dir_remotos/base_grado/_list_/memoria-de-verificacion-e-informes-externos. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UJI (2009). Memoria del título Graduado o graduada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.uji.es/estudis/oferta/base/graus/actual/traduccion/>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

ULPGC (2009). Memoria de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en: https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=pantalla&numPantalla=23&codTitulacion=4004&codPlan=40&tipotitulacion=G. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UMA (2009). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UM (2008). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/web/letras/contenido/estudios/grados/traduccion/documentacion>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UPO (2010). Memoria de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: https://www.upo.es/fhum/contenido?pag=/portal/fhum/oferta_academica/GTeI/GTeI&menuid=&vE=D34580. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UPV (2014). Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales. Grado en Traducción e Interpretación. Universidad País Vasco. Disponible en: <https://gestion-servicios.ehu.es/plantillas/Memoria%20Verificada%202006-02-2014.pdf>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UPF (2008). Memoria para la solicitud de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad Pompeu Fabra. Disponible en: <https://www.upf.edu/factii/es/sistemaqualitat.html>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

USAL (2011). Memoria para la solicitud de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://exlibris.usal.es/index.php/grado-en-traduccion-e-interpretacion>. [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UV (2009). Memoria para la solicitud de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-traduccion-mediacion-interlinguistica-br-lengua-ingles-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847388019&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=6-1> [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UVA (2009). Memoria para la solicitud de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrad/2.01.02.04.ramas/Grado-en-Traduccion-e-Interpretacion/> [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].

UVI (2007). Memoria para la solicitud de Verificación del título “Grado en Traducción e Interpretación”. Universidad de Vigo. Disponible en: https://uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/uvigo_gl/DOCUMENTOS/estudios/memorias/memoria_grado_traducion_interpretacixn.pdf [Fecha de última consulta: 30 de mayo de 2017].